



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

PEDRO NETO OLIVEIRA DE AQUINO

**A SOCIALIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-
RACIAL EM CRIANÇAS NEGRAS REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS NO
CONTEXTO DE CRECHE.**

FORTALEZA-CE
2017

PEDRO NETO OLIVEIRA DE AQUINO

**A SOCIALIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL EM
CRIANÇAS NEGRAS REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS NO CONTEXTO
DE CRECHE.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal do Ceará/UFC como exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia e obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.

**FORTALEZA - CE
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A669s Aquino, Pedro Neto Oliveira de.
A SOCIALIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL EM CRIANÇAS
NEGRAS REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS NO CONTEXTO DE CRECHE / Pedro Neto
Oliveira de Aquino. – 2017.
161 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
Curso de Pedagogia
, Fortaleza, 2017.
Orientação: Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.
1. Educação Infantil. 2. Socialização na infância. 3. Construção de identidade. 4. Criança. 5. Creche. I. Título.
CDD 370
-

PEDRO NETO OLIVEIRA DE AQUINO

**A SOCIALIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL EM
CRIANÇAS NEGRAS REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS NO CONTEXTO
DE CRECHE.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal do Ceará/UFC como exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia e obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.

Aprovada em: 19/12/2017

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Cristiane Amorim Martins
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Marcelle Arruda Cabral Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À todas as crianças negras remanescentes de quilombolas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, peço desculpas à minha mãe, à minha parceira e ao meu irmão por, durante a realização do curso, terem sido frequentes as vezes que me fiz ausente nos momentos difíceis e não ter tido a leveza para aproveitar os momentos felizes.

À minha mãe, Ângela, que antes mesmo do início da minha trajetória acadêmica, acreditou que eu poderia alçar voos para além do que já se tinha predeterminado para mim. Hoje tenho a certeza de que eles nunca me levarão para longe de você.

À Nayara, flor de mulher, que suportou toda uma tempestade que agora chega ao fim. O desejo de viver a eternidade com você acompanha o compromisso de que suas pétalas apenas sentirão brisas sopradas à beira-mar. Obrigado por sempre me apoiar. Sem você a felicidade de agora não seria a mesma. Amo você!

Ao meu irmão, Preto, pelo apoio contínuo e por festejar comigo as pequenas e grandes conquistas.

Ao meu pai, Alberto, pelo exemplo de honestidade com a vida.

À Professora Silvia Helena Cruz, meu principal currículo no curso de Pedagogia. Gratidão por todas as experiências vividas com a senhora, elas muito me ensinaram e também muito me transformaram. Depois de mais de dois anos desde que nos conhecemos acadêmica e pessoalmente é bem fácil entender a expressão "Amada Mestre" (JESUS).

À Jesus Araújo Ribeiro, mentora de um percurso que apenas se inicia. Gratidão por sempre me contagiar com sua alegria. És de um valor enorme para mim.

À professora Cristiane Amorim, pelos aprendizados acadêmicos e pessoais. Gratidão por compartilhar comigo os saberes que a vida lhe proporcionou.

Aos meus amigos do curso de Pedagogia, em especial, ao Alan, que me motivou a realizar esta pesquisa vendo-a como uma experiência rica em aprendizados.

À professora Marcelle Arruda Cabral, gratidão por aceitar participar da banca deste trabalho. Suas contribuições são muito esperadas.

Às crianças e à professora do CEI Luiza Mahin. Sei que, provavelmente, não lerão este trabalho, mas, gostaria de deixar aqui um muito obrigado pela acolhida e carinho que à mim eram ofertados nas manhãs de pesquisa de campo. O cansaço físico era totalmente subtraído quando eu escutava as crianças me chamando de "Titio".

Ao Hulk Verde, à Hulk Rosa, ao Homem-Aranha e ao Batman, crianças de três anos que participaram da aplicação piloto dos instrumentos utilizados nesta pesquisa.

Por fim, e principalmente, à Deus, por senti-lo nos momentos em que joguei as armas e fiz festa.

Oro mi má E Deus é o mar

Oro mi maió Deus é o maior

Oro mi maió Deus é o maior

Yabado oyeyeo Me ajudou a vencer

Canto Para Oxum (Oro Mi Maió)

Bantos Iguape

“O respeito pela diferença de cada criança, pela singularidade de cada ser humano e pela alteridade da condição geracional é central na configuração de uma escola democrática e de uma escola dos direitos da criança. Não é um espaço que visa estabelecer divisões. Ao contrário, inclui essas diferenças, em contínuo trabalho pela igualdade a partir das diferenças.”

(Manuel Jacinto Sarmiento, 2007)

RESUMO

Este estudo analisou como acontece o processo de construção da identidade étnico-racial em crianças negras remanescentes de quilombolas que frequentam a creche na sua comunidade, privilegiando a sua perspectiva. Para a contextualização da temática se delineou a trajetória educacional das crianças negras e pobres no contexto da Educação Infantil brasileira e se caracterizou o atendimento ofertado às crianças de 0 a 5 anos nas comunidades remanescentes de quilombos. A abordagem Psicogenética do desenvolvimento humano, especificamente, o processo de constituição da pessoa na proposta de Wallon (1975; 1986; 2007), e ainda o campo da Sociologia da Infância, com foco nas considerações de Corsaro (2011) sobre a reprodução interpretativa, constituíram o quadro teórico do presente estudo. A pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, e prima pela participação das crianças. A investigação foi realizada em uma instituição pública de Educação Infantil, localizada na região metropolitana, zona rural, de Fortaleza/CE. Participaram do estudo 15 crianças de três a quatro anos de idade, majoritariamente negras, a professora do grupo e a coordenadora pedagógica. Os procedimentos utilizados para a construção dos dados foram: observação participante, entrevistas coletivas com as crianças utilizando pares de fotografias de crianças negras e brancas e situações a serem completadas de uma mesma história. Os registros consistiram no uso de diário de campo, fotografia e vídeo. A análise dos dados mostrou que os espaços, os patrimônios culturais, os artefatos físicos e simbólicos e, principalmente, a *cor das crianças* do território não eram contemplados no currículo da instituição. A atuação da professora ignorava o pertencimento étnico-racial das crianças e oferecia a elas mensagens de orgulho racial e étnico branco. As crianças negras, embora fossem maioria, pareciam mais sensíveis ao pertencimento étnico-racial que as crianças brancas, inclusive, atribuíram ao fenótipo negro o sentido *chato* e expressaram sentimento negativo à este, como por exemplo, *não gostar*. As vivências das crianças na comunidade, segundo elas, se restringiam ao ambiente doméstico, sem interação com grupos de crianças. Elas também não tinham contato com as práticas culturais desenvolvidas nos espaços da comunidade, o que dificultava que a cultura do território se constituísse como uma tradição de recriação, de ressignificação e de transformação, o que poderia possibilitar que as crianças em questão conhecessem a si mesmas como herdeiras e possuintes de negritude e campesinato.

Palavras-chave: Socialização. Construção de identidade. Criança. Creche.

ABSTRACT

This study analyzed how happens the process of building ethnic-racial identity in black children remnant from maroon people attending day-care centers in their community, favoring their perspective. For the contextualization of the theme, the educational trajectory of black and poor children was delineated in the context of Brazilian children's education and the care provided to children from 0 to 5 years old in the communities remnants of quilombos was characterized. The Psychological Approach to Human Development, specifically the process of constitution of the person in Wallon's proposal (1975, 1986, 2007), and the field of Sociology of Childhood, focusing on the considerations of Corsaro (2011) on interpretive reproduction constituted the theoretical framework of the present study. The research used a qualitative approach, of the case study type, and prioritized the participation of the children. The study was carried out in a public institution of Early Childhood Education, located in the metropolitan region of Fortaleza in Ceará. The study included 15 children on the ages of three to four years old, mostly black, the teacher of those students and the pedagogical coordinator of the institution. The procedures utilized to construct the data were: participant observation, collective interviews with the children using pairs of photographs of black and white children and situations to be completed from one same story. The records consisted of the use of field notes, photography and video. Data analysis showed that spaces, cultural heritage, physical and symbolic artifacts, and especially the color of the children of the territory were not included in the institution's curriculum. The teacher's performance ignored the ethnic-racial belonging of the children and offered them messages of white racial and ethnic pride. The black children in the classroom, even though being the majority, seemed more sensitive to ethnic-racial affiliation than the white children and attributed to the black phenotype a negative idea and expressed negative feelings to it, such as dislike. The children's experiences in the community, according to them, were restricted to the domestic environment, without interaction with groups of children. They also didn't experience the cultural practices developed in the spaces in their community, which made it difficult for the culture of the territory to be constituted as a tradition of recreation, re-signification and transformation, which could enable the children in question to know themselves as heirs and possessors of blackness and peasantry.

Keywords: Socialization. Identity construction. Child. Nursery.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Bonecas de pano feitas por moradoras da comunidade	67
Foto 2 – Fachada do Cento de Educação Infantil Luiza Mahin	68
Foto 3 – Nízia	104
Foto 4 – Nízia e sua bolsa de cowgirl branca e ruiva	109
Foto 5 – As trancinhas de Nízia	110
Foto 6 – Aplicação do instrumento CF com o grupo 1	114
Foto 7 – Jesus	115
Foto 8 – Aplicação do instrumento HCb com o grupo 3	124
Foto 9 – Aplicação do instrumento HCb com o grupo 4	125
Foto 10 – Brincadeira de salão de beleza entre Graça, Nízia e Tereza	130

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - A menina Vitória	120
Figura 2 – Mickey e a menina Vitória	121
Figura 3 – A turma da menina Vitória	127
Figura 4 – Cercado por um mundo hostil (TONUCCI, 2008)	132
Figura 5 – Fechado em uma casa-fortaleza (TONUCCI, 2008)	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Grupos de crianças escutadas, sexo/cor e procedimentos aplicados	58
Quadro 2 – Crianças/cor participantes da pesquisa	85
Quadro 3 – Crianças escutadas e cor	112
Quadro 4 – Sentidos atribuídos às crianças negras	122

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1 – Representação gráfica de José	84
Desenho 2 – Desenho de um homem feito por José	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CLADE	Consulta sobre la Discriminación em la Educación em la Primera Infancia
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Comparação de fotos
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ER	Estereótipo Racial
EVA	Ethylene Vinyl Acetate
FACED	Faculdade de Educação
G1	Grupo 1
G2	Grupo 2
G3	Grupo 3
G4	Grupo 4
HC	História para completar
I	Indivíduo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
SAM	Serviço de Assistência aos Menores.
UFC	Universidade Federal do Ceará.
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE CRIANÇAS NEGRAS E POBRES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....	27
2.1. Entre o Império e a República	28
2.2. Era Vargas e o Governo de Juscelino Kubitschek	30
2.3. Ditadura Militar	31
2.4. Sexta ou Nova República Brasileira	34
3. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA MODALIDADE QUILOMBOLA (DO E NO CAMPO)	36
4. AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOGENÉTICA WALLONIANA E DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DA SOCIALIZAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA	40
4.1. A construção da identidade na Teoria Psicogenética Walloniana	40
4.2. A socialização na nova Sociologia da Infância: a reprodução interpretativa de Corsaro.....	43
4.3. O estudo psicológico e sociológico sobre a construção da identidade na primeira infância.....	45
4.3.1. A “Psicologia” vista pela “Sociologia da Infância”	46
4.3.2. Convergências entre a Psicogenética de Wallon e a Sociologia da Infância de Corsaro	49
5. METODOLOGIA	52
5.1. A pesquisa com crianças e a abordagem qualitativa.....	52
5.2. Lócus e sujeitos da pesquisa	54
5.3. Procedimentos e instrumentos da pesquisa.....	56
6. UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL “URBANA” EM UMA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBOLAS	66
6.1. A comunidade e a instituição de Educação Infantil.....	66
6.1.1. Estrutura	68
6.1.2. Funcionamento	71
6.1.3. Rotina	74
6.2. As crianças	80
6.3. A professora.....	86

7. A SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DAS CRIANÇAS NEGRAS REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS NO CONTEXTO DA CRECHE.....	89
7.1. Observando as crianças.....	89
7.2. A socialização étnico-racial entre as crianças.....	91
7.3. A socialização étnico-racial na prática pedagógica	97
7.4. A socialização étnico-racial e as famílias	107
8. A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS NEGRAS REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS: DIALOGANDO SOBRE NEGRITUDE E CAMPESINATO.	111
8.1. A escuta das crianças	111
8.2. A percepção das crianças sobre o pertencimento étnico-racial e os sentidos atribuídos às crianças negras.....	112
8.3. A percepção das relações étnico-raciais pelas crianças negras remanescentes de quilombolas.....	123
8.4. A identidade de crianças negras e do campo	131
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE A- CENÁRIO DAS PESQUISAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	150
APÊNDICE B- PRANCHAS PARA COMPARAÇÃO DE FOTOS	152
APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS	157
APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA.....	158
APÊNDICE E- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A COORDENAÇÃO DA CRECHE.....	159
APÊNDICE F- AS CRIANÇAS NEGRAS REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS EM CONSTRUÇÃO DE SUAS IDENTIDADES.....	160

1. INTRODUÇÃO

Durante a minha adolescência e juventude, as relações que eu estabelecia com crianças consistia em, raramente, brincar ou conversar com elas. Estes momentos se davam na rua na qual eu moro e em uma escola na qual eu atuava como estagiário¹, recordo-me que estes momentos eram vividos sem muito significado. Apesar de sentir prazer em estar com as crianças, quando elas conversavam comigo eu estava pensando em outras coisas e prosseguia o diálogo com sorrisos ou acenos de consentimento ou negação. Nas brincadeiras, eu me comportava feito um adulto típico, como retratado nas lembranças de um menino que um dia foi adulto, personagem central da novela psicológica de Janusz Korczak “*Quando eu voltar a ser criança*”:

(...) quando brincava com uma criança não corria mais do que uns poucos passos, e aí batia com o pé no chão para assustá-las. O garoto fugia, e olhava para mim de longe. Ou então dava uma grande volta correndo, e eu só girava sem sair do lugar, como se estivesse me preparando para persegui-lo. Ele pensando que eu, sendo adulto, podia pegá-lo quando quisesse (KORCZAK, 1981, p. 27).

Ao ingressar no curso de pedagogia, estas relações se tornaram ainda mais episódicas, não frequentava mais a escola e passava a maior parte do dia na faculdade, com isso, não conversava e não brincava mais com crianças.

Cursar Pedagogia foi a minha segunda opção, em virtude desse desapontamento, eu evitava qualquer associação da minha formação com a Educação Infantil. Penso que essa antipatia em relação à Educação Infantil decorra do fato desta etapa ser o espaço de atuação do pedagogo que mais sofre com pré-conceitos, tanto em relação à formação do professor como em relação ao sexo deste profissional. Por se ter no imaginário popular que qualquer pessoa, desde que seja mulher, pode atuar na Educação Infantil, eu tinha muito receio de ser confundindo com uma professora desta etapa, até pensava que "se não fosse a Educação Infantil, cursar pedagogia poderia ser uma experiência interessante". Quando em encontro com amigos era questionado se iria ser professor de crianças, respondia prontamente que “não”.

No terceiro semestre do curso (2015.1), este conflito com a Educação Infantil cessaria. Nas férias que antecederam o semestre referido acima, realizei a leitura do livro “*A criança fala*”², o que me possibilitou reflexões sobre as possibilidades de atuação relacionadas à educação na primeira infância. No decorrer da disciplina de Educação Infantil (componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia/FACED/UFC no currículo vigente), me interessei

¹ Por meio de uma iniciativa da prefeitura de Maracanaú - Ceará.

² Obra organizada pela professora Silvia Helena Vieira Cruz, que trata das especificidades das pesquisas com crianças.

cada vez mais pelo campo, especificamente, pelo seu histórico e papel político, pelas especificidades das crianças pequenas, pelas características da docência nesta etapa da educação etc. No final do semestre, a pesquisa científica com crianças no contexto da Educação Infantil era muito convidativa e o interesse pela docência viria mais a frente, na disciplina de Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil.

No quarto semestre (2015.2), integrei um projeto de pesquisa (do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) que investigou a construção da identidade étnico-racial em crianças de três anos no contexto da creche, o qual teve como orientadora a professora Silvia Helena Vieira Cruz. No período do projeto-PIBIC dedicado a revisão bibliográfica, estudamos a teoria Psicogenética de Henri Wallon, especificamente, a construção do eu na sua proposta, e bibliografias que tratam da discriminação étnico-racial na Educação Infantil, dentre estas últimas, algumas se reportavam à Sociologia da Infância para discutirem o fenômeno do qual tratavam. A seguir, as contribuições dos campos de conhecimento citados acima para a compreensão do processo de construção da identidade na primeira infância são apresentadas brevemente.

Os primeiros anos de vida são de intenso desenvolvimento, tanto de fatores biológicos (maturacionais) como também sociais. Por muito tempo estes dois fatores foram tratados como dissociados e opostos nas teorias psicológicas do desenvolvimento, contudo, no início do século XX, principalmente, com os teóricos da psicologia genética, esta concepção foi progressivamente superada. Especialmente, nos estudos do francês Henri Wallon, a integração entre fatores biológicos e sociais constituem as bases para se pensar o desenvolvimento humano em sua complexidade (GALVÃO, 2007), explicando os processos que constituem o psiquismo humano no desenvolvimento da pessoa.

Para Wallon (2007), a pessoa é um campo funcional que ao mesmo tempo que integra os demais campos (motricidade, afetividade e cognição) também é independente deles. Neste trabalho é dado um papel de destaque a ele, tendo em vista que é a sede da construção da noção do eu, da consciência de si. Esta consciência é construída desde os primeiros contatos que o bebê tem com o mundo social e o mundo das coisas, tendo o seu processo de construção mais intensa nos três últimos anos da primeira infância (3 – 5 anos de idade), quando a criança se percebe como sujeito e os outros como não-eu, aquisições que vão se consolidando no terceiro estágio proposto por Wallon, o personalismo. Este período é marcado por um duplo movimento, o primeiro é de expulsão do eu o não-eu, no qual há um exagero, por parte da criança, em afirmar o seu ponto de vista, como uma necessidade de se destacar dos demais, já

o segundo refere-se à incorporação do outro na construção de si, processo presente nas condutas de imitação de pessoas significativas.

Se considerarmos a socialização da infância a partir de uma abordagem interpretativa (CORSARO, 2011) não é de se surpreender que as crianças pequenas incorporem as representações presentes na sociedade e passem a atentar para o que é socialmente valorizado ou não (o que irão ou não imitar). É vivendo as suas infâncias, nas relações e práticas cotidianas, que as crianças conhecem o mundo e as pessoas, e nesse processo a rotina se torna um espaço de ampliação das curiosidades e inquietações desses sujeitos. As rotinas fornecem “um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada” (CORSARO, 2011, p. 30).

Atualmente, as instituições de Educação Infantil, espaços privilegiados para o compartilhamento da vida por crianças coetâneas, são responsáveis pelas rotinas parciais ou integrais vivenciadas por meninas e meninos brasileiros, em maior medida para as crianças de 4 e 5 anos, já que o atendimento às crianças de 0 a 3 anos não chega a 30% da população dessa faixa etária³. O processo de construção da identidade é compreendido na concepção de criança explicitada no Art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009)⁴, que afirma ser a criança um sujeito ativo e de direitos, que age sobre o meio e por ele é afetado, produtor de significados e culturas, que constrói sua identidade individual e coletiva nas interações com outras crianças e adultos, sendo assim a infância uma construção histórica e social.

Na construção da identidade *individual* e *coletiva* se reconhece a composição plural do contexto no qual as crianças estão inseridas, no caso em questão, o brasileiro. Na história do nosso país, grupos étnico-raciais vivenciaram percursos históricos muito distintos. Os negros foram escravizados, excluídos, criminalizados e discriminados, enquanto os brancos exploraram e se beneficiaram do trabalho escravo, como também se fizeram de “redentores” dos que, depois de libertos, se encontraram excluídos e desamparados pela sociedade. Implicações dessa dinâmica intencional de construção da sociedade brasileira são as desiguais condições de vida entre negros e brancos nos dias atuais, como também, a maneira como esses coletivos e seus sujeitos se veem ou são vistos e na forma como se posicionam e se afetam na relação com os outros.

³ Números do IBGE/PNAD-2013 citados pela Campanha Nacional pelo direito à Educação. Disponível em: <<http://www.campanha.org.br/wp-content/uploads/2016/10/CDH-CNDE-DANIEL-CARA.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

⁴ Diretrizes a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Além das dimensões já abordadas nas DCNEI (BRASIL, 2009), a individualidade e a coletividade, há uma terceira dimensão presente na construção identitária das crianças negras, a dimensão essencialmente *política*, pois se reconhecer negro em uma sociedade marcada pelos processos citados acima é, sobretudo, uma escolha de caráter político, construída durante toda a vida (SILVA, 2015).

A partir de uma compreensão contextualizada da condição histórica desse grupo étnico-racial, afetado pela inferiorização em relação ao seu pertencimento à humanidade, “(...) a negritude deve ser vista também como confirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas” (MUNANGA, 2012, p. 12) do preconceito e da discriminação étnico-racial. Segundo Crochik (1995) o preconceito (seja ele racial, de gênero, etário, etc.) é construído por meio do contato que o sujeito tem com a cultura no decorrer do seu desenvolvimento individual. Por meio desse processo, o preconceito adquire aspectos tanto psíquicos como sociais, tornando-se, praticamente, fixo e imutável, resistente às experiências, mas, não imune à elas.

O preconceito é independente do indivíduo alvo (no caso do racial, o negro), mas, está relacionado ao estereótipo que se tem dele – produzido culturalmente e incorporado individualmente. Contudo, a percepção que se tem desse indivíduo (o estereótipo) não é independente dele, pois, está colada às suas características físicas, e muitas das vezes aos seus comportamentos, os quais não são inerentes a ele, mas, desenvolvidos por conta das circunstâncias às quais foi exposto (CROCHIK, 1995). Por exemplo, as marcas raciais do negro e as situações às quais ele foi submetido historicamente: ao escravismo e, depois da “libertação”, à criminalidade.

De acordo com Crochick (1995), o preconceito possui um predicado principal do qual derivam os outros predicados que compõem o estereótipo. Por exemplo, o preconceito racial tem como principal predicado *ser negro*, ao qual estão relacionados outros predicados como *a feiura, o mal cheiro, a inferioridade, a incompetência, a pobreza, o atraso cultural etc.*

Essas representações, exteriores à pessoa negra, são incorporadas e passam a fazer parte da psique desses indivíduos; os seus corpos passam a ser auto rejeitados por conta das representações que a eles estão vinculadas (BENTO, 2012). Segundo Abramowicz e Oliveira (2012, p.56), “as crianças negras também dobram esse fora [ou seja, incorporam tais representações] e acabam vendo a si mesmas como ruins, feias e com todos os atributos com os quais a sociedade ocidental designa o diferente, o outro.”.

As crianças brancas incorporam o preconceito racial na infância por meio do contato com esses estereótipos e não apenas pelo contato com as pessoas pertencentes ao grupo étnico-racial negro. Esse preconceito, uma vez consolidado, implica “que as relações pessoais

dos preconceituosos (...) [ocorrem] através de categorias que permitem classificar os indivíduos, o que impede que a experiência individual possa se contrapor ao estereótipo” (CROCHIK, 1995, p. 48), em certa medida. Ou seja, uma vez que a construção da imagem estereotipada do negro é consolidada – o preconceito é estabelecido –, as experiências que o preconceituoso tem com uma pessoa negra não repercutirão na ideia pré-construída que o primeiro tem sobre o segundo, pois o preconceituoso não estará se relacionando diretamente com a aquele indivíduo, mas, com o estereótipo. A explicação acima pode ser expressa figurativamente por uma razão na qual o estereótipo racial (ER) é o numerador e o indivíduo (I) o denominador: ER/I. Essa razão simboliza a relação entre o preconceituoso e a pessoa negra, na qual o estereótipo é o dominante na razão ER/I e o indivíduo é subordinado a ele.

Na primeira infância, a criança bem pequena não teve tempo suficiente para produzir uma noção tão fixa e imutável como é o preconceito, “(...) não somente porque o número de ocasiões oferecidas a ela e as experiências pelas quais ela passou permanecem muito restritas para poder gravar nela disposições particulares, mas, também em razão da descontinuidade essencial que se observa em seu comportamento”⁵ (WALLON, 1995, p. 29). Acrescenta-se a isso o fato de que a criança (aproximadamente até os seis anos) não entra em contato com o mundo social por meio de categorias nas quais classifica as pessoas para depois incluí-las em blocos, segundo Wallon: “inicialmente as qualidades das coisas combinam-se com cada uma particularmente, sem poder servir para arrumá-las por comparação sistemática” (2007, p. 167). A partir dessa compreensão do pensamento infantil, podemos supor que a razão apresentada acima, no começo da vida, encontra-se ao contrário, ou seja, o indivíduo é o numerador e o estereótipo racial o denominador (I/ER); nessa razão (a da primeira infância) o que predomina no contato entre os sujeitos são eles próprios e não as imagens socialmente construídas sobre eles. Contudo, experiências contínuas de discriminação étnico-racial contra si ou outros indivíduos também negros contribuem para o comprometimento da imagem que a criança negra constrói de si (aspecto focalizado no presente trabalho).

Segundo o inciso I do Art. 1º do Estatuto da Igualdade Racial constituem situação de discriminação étnico-racial “(...) toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor” (BRASIL, 2010). Com base na discussão do parágrafo anterior, é plausível supor que a discriminação étnico-racial se apresenta como o fator que mais impacta negativamente na construção da identidade étnico-racial das crianças negras. Entre crianças coetâneas, as situações de discriminação étnico-racial podem ser impulsionadas por fatores diversos, como

⁵ A dispersão, característica também presente no pensamento infantil (WALLON 1989, *apud* DANTAS, 1990).

por exemplo, a imitação de modelos de referência (geralmente adultos), já que “imita-se aquilo que é valorizado culturalmente” (CROCHIK, 1995, p. 51), seja por meio da brincadeira, da imaginação, da fantasia, do desejo, da experimentação etc. (BRASIL, 2009).

Por compreenderem as repercussões que as interações vivenciadas pelas crianças negras na primeira infância têm sobre o processo de construção da identidade étnico-racial, pesquisadores têm elegido as instituições de Educação Infantil, com maior frequência a pré-escola, como lócus de investigações que buscam compreender os fatores implicados neste processo (a construção da identidade étnico-racial).

Entre as crianças negras de 4 a 6 anos, Godoy (1996) verificou que elas demonstram preferência por crianças brancas durante as brincadeiras, como também manifestam autoestima, autoconceito e autoimagem negativos; Dias (1997) notou que mesmo em um espaço onde economicamente estejam em situação de igualdade, as crianças negras estão em desvantagem em relação as crianças brancas; Cavalleiro (1998) constatou que elas se apropriam de comportamentos e atitudes discriminatórias, construindo identidades marcadas pela desvalorização e submissão, resultados que se aproximam dos da “Consulta sobre Discriminación en la Educación en la Primera Infancia” (CLADE, 2013) pesquisa realizada no Brasil, no Peru e na Colômbia. Ainda foi identificado por Trinidad (2011) que as crianças negras desejam tornar-se ou terem traços semelhantes aos das crianças brancas e que elas se denominam por termos híbridos, como “um pouquinho preto” ou “preta clara”. No que diz respeito às crianças de 0 a 3 anos, constatou-se que a paparicação por parte da professora é destinada com maior frequência às crianças brancas, estando as crianças negras excluídas de tais práticas (OLIVEIRA, 2004).

Diante da apropriação dos conhecimentos acerca do processo de construção da identidade na primeira infância e das denúncias feitas pelas pesquisas apresentadas, no que diz respeito à presença da discriminação no processo de construção da identidade étnico-racial em crianças que frequentam instituições urbanas de Educação Infantil, me questionei como se dá a construção desta identidade em crianças que vivem em contextos não urbanos, como por exemplo, o quilombola, ambiente no qual, hipoteticamente, a discriminação não está tão presente, e no qual a creche não é constituída por uma maioria branca⁶. A partir desta reflexão surgiu a seguinte questão: Quais são os fatores que perpassam a construção da identidade

⁶ As comunidades quilombolas são grupos étnicos – predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana –, que se autodefinem a partir das relações com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias. Estima-se que em todo o país existam mais de três mil comunidades quilombolas. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/estrutura-fundiaria/quilombolas>>. Acesso em 11 07. 2018.

étnico-racial em crianças negras remanescentes de quilombolas no contexto da Educação Infantil?

Para responder à este questionamento foram realizadas buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações –BDTD (não houve a delimitação de um período), com a palavra-chave “crianças quilombolas”, resultando em quarenta produções. A partir da leitura dos resumos foram selecionados dois trabalhos. Um dos trabalhos selecionados (SOUZA, 2015) apresenta um levantamento sobre pesquisas com crianças remanescentes de quilombolas. Entre os trabalhos citados por Souza (2015), duas investigações têm como sujeitos de pesquisa crianças público da Educação Infantil. Em virtude disso, também incluídos no estado da arte apresentado a seguir.

Ao realizar uma pesquisa que objetivou compreender como o currículo escolar influencia no processo de construção da identidade étnico-racial da criança quilombola⁷, refletindo sobre a relação identidade e autoestima, Macêdo (2008) teve como lócus de pesquisa uma instituição urbana que atendia crianças de três a seis anos de idade e também crianças do Ensino Fundamental. A partir da aplicação de uma dinâmica com o uso de espelho e escuta das crianças, Macêdo (2008) constatou que a maioria das crianças se reconhecem como negras, manifestando uma auto-representação positiva de si mesmas, especialmente, as menores, público da educação infantil.

Leite (2009) buscou investigar a visão de crianças negras quilombolas sobre o pertencimento identitário. A pesquisa realizada por ela, em uma escola localizada no meio urbano, contou com a participação de crianças da Educação Infantil (atendidas em pré-escola, especificamente, na faixa etária de 5 e 6 anos), contando também com crianças do Ensino Fundamental. A pesquisadora constatou que as crianças manifestam o desejo de serem brancas e de que seus familiares também sejam, que elas concebem a pele preta como sendo feia e que fazem uso de expressões que amenizam o pertencimento étnico-racial (por exemplo, morena clara ou escura) ou que vão de encontro a ele (crianças que dizem ter a cor azul como cor da pele). Leite (2009) ainda identificou que as crianças se mostram descontentes com o cabelo crespo (desejam ter cabelo liso). Contudo, a pesquisadora ressalta que as crianças manifestam encantamento pelas tradições da comunidade na qual moram, uma vez que, nos dias de festas (ocasião na qual as crianças se adornam para participar) as pessoas “de fora” tiram fotos e olham para elas com admiração.

⁷ As pesquisas que compõem o estado da arte se referem aos sujeitos da investigação como “crianças quilombolas”. Na presente pesquisa, se adota a referência que é feita nos documentos oficiais, ou seja, “crianças remanescentes de quilombolas”.

Paula (2014), em pesquisa também realizada com crianças de pré-escola, objetivou analisar as relações que crianças negras moradoras de uma comunidade quilombola estabelecem com crianças não-negras do meio urbano em uma instituição de Educação Infantil localizada fora da comunidade. Nos resultados apresentados por Paula (2014), chama muita atenção a solidariedade que há entre as crianças quilombolas, especialmente, quando uma delas é alvo de discriminação: “As relações concretas de limites e constrangimentos que vivenciam, em especial na escola, são superadas tendo como base a constituição de seu grupo de pertença identitária” (PAULA, 2014, p. 249). Diferentemente do que foi constatado pelas pesquisas que se deram no meio urbano e corroborando com o que Macêdo (2008) encontrou, as crianças demonstram autoestima e autoimagem positiva, o que é evidenciado nos comportamentos de reação aos insultos sofridos por elas por parte das crianças brancas da escola. Destaca-se que as meninas valorizam os adornos que são usados nos penteados feitos pelas suas mães e que os meninos, por saberem passos de capoeira, são alvos de ciúme por parte das outras crianças da turma.

As crianças quilombolas pertencentes a faixa etária da Educação Infantil foram mais uma vez pesquisadas juntamente com as crianças do Ensino Fundamental em uma instituição urbana. Souza (2015) buscou entender a produção da identidade negra nessas crianças, especificamente, como a sua elaboração é influenciada pela pertença a um grupo quilombola. Os dados construídos e analisados pela pesquisadora a levam a afirmar que, por serem negras e do campo, as crianças quilombolas incorporaram, por meio das relações estabelecidas no espaço escolar, que são “sujas” e “macumbeiras”. “Sujas” porquê moram no meio rural e “macumbeiras” pelo sincretismo religioso (entre o catolicismo e religiões de matriz africana) presente na comunidade na qual moram. Vale ressaltar, que pertencer a uma religião de matriz africana ainda se caracteriza como fazer parte de uma minoria discriminada histórica e socialmente, uma vez que suas crenças são, de forma preconceituosa, preconcebidas como intencionadas para a propagação de mal-estar.

Como é possível perceber, há aproximações e divergências entre as pesquisas realizadas com crianças negras do meio urbano e crianças negras residentes em comunidades remanescentes de quilombolas: as instituições lócus das pesquisas são do meio urbano e, com frequência, as investigações se deram com crianças da pré-escola⁸, o que pode sinalizar que pouca atenção é dada aos bebês e às crianças bem pequenas quando o assunto é o processo de construção da identidade étnico-racial, mas também que esses sujeitos, no caso, os moradores

⁸ Tendência predominante no campo da Educação Infantil no que diz respeito aos grupos de crianças pesquisadas.

do campo, ainda não são, em sua maioria, atendidos em espaços coletivos de educação. A análise indica que a discriminação étnico-racial está mais presente no processo de construção da identidade de crianças negras do meio urbano, havendo maior aceitabilidade e bem estar em relação ao pertencimento nas crianças negras remanescentes de quilombolas, como também, condutas de denúncia e defesa em relação as situações de discriminação vivenciadas (dados referentes preponderantemente às crianças na faixa etária de quatro a seis anos).

Assim, a presente pesquisa teve por objetivo geral analisar como acontece o processo de construção da identidade étnico-racial em crianças negras remanescentes de quilombolas que frequentam a creche na sua comunidade, privilegiando a sua perspectiva. Especificamente, buscou:

- I. Aprender se e como as crianças percebem as semelhanças físicas decorrentes do pertencimento étnico-racial e reagem a essa percepção;
- II. Compreender o processo de construção da identidade étnico-racial de crianças negras remanescentes de quilombolas e sua articulação com o processo de construção da identidade de crianças do campo;
- III. Compreender como se dá a socialização étnico-racial das crianças negras remanescentes de quilombolas bem pequenas, com foco na creche e
- IV. Identificar fatores que contribuem para a construção da identidade étnico-racial dessas crianças.

Para apresentar a investigação realizada, este trabalho está estruturado em nove capítulos, compreendendo a introdução e as considerações finais. Na Introdução, é apresentado a aproximação e o envolvimento com a temática da pesquisa. Também se discute conceitos significativos para o trabalho, como identidade, preconceito, discriminação etc. Além disso, são apresentados resultados de pesquisas que tiveram contextos e sujeitos que se aproximam do lócus e dos participantes do presente estudo.

O segundo e o terceiro capítulo contextualizam a temática do trabalho, por meio do delineamento da trajetória educacional das crianças negras e pobres no contexto da educação infantil brasileira e da caracterização do atendimento ofertado às crianças de 0 a 5 anos nas comunidades remanescentes de quilombos. Ambos os capítulos apresentam críticas à educação que foi e é ofertada às crianças negras e pobres, a qual ainda é rara para as crianças bem pequenas do campo.

O quarto capítulo trata das contribuições da Psicogenética Walloniana, especificamente, o processo de constituição da pessoa na proposta de Wallon (1975; 1986;

2007), e do campo da Sociologia da Infância, com foco nas considerações de Corsaro (2011) sobre a reprodução interpretativa, para a compreensão do processo de construção da identidade e da socialização na infância. Nesse capítulo, é problematizado o olhar da Sociologia da Infância sobre a Psicologia e são apresentadas algumas convergências entre a Psicogenética de Wallon e a Sociologia da Infância de Corsaro.

O quinto capítulo caracteriza a pesquisa como de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, e ressalta a participação das meninas e meninos remanescentes de quilombolas para o estudo, constituindo-se como uma *pesquisa com crianças*. O capítulo justifica a escolha do lócus e dos sujeitos da pesquisa, como também apresenta e explica os procedimentos de observação e entrevistas coletivas com as crianças, com o uso de instrumentos.

O sexto capítulo apresenta a comunidade e a instituição de Educação Infantil lócus da investigação, discutindo aspectos como a estrutura, o funcionamento e a rotina do equipamento. O capítulo também apresenta as crianças participantes da pesquisa a professora do grupo.

O sétimo capítulo reflete sobre como se deu o procedimento de observação e discute a socialização étnico-racial entre as crianças, na prática pedagógica da professora do grupo e, mesmo que brevemente, no ambiente familiar das crianças.

O oitavo capítulo descreve como se deu o procedimento de entrevistas coletivas com as crianças e discute a percepção delas sobre o pertencimento étnico-racial e os sentidos atribuídos por elas às crianças negras. Discute também a percepção delas sobre as relações étnico-raciais, como por exemplo, a negação do pertencimento e a discriminação étnico-racial. Por fim, trata das especificidades das experiências das crianças do campo, privilegiando a perspectiva delas.

O nono capítulo, considerações finais, reforça o papel das instituições de Educação Infantil brasileiras na promoção de novas formas de sociabilidade para as crianças negras, sintetiza os principais achados da pesquisa e ressalta as especificidades do estudo como contribuições para o campo de pesquisa da Educação Infantil, com foco nas relações étnico-raciais.

2. A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE CRIANÇAS NEGRAS E POBRES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

"Quem ajuda os outros muda histórias de vida. Por isso, fico feliz por colaborar com causas sociais do nosso país. Cada brasileira, cada brasileiro desde a gestação importa para o desenvolvimento do Brasil. As nossas responsabilidades aumentam a cada dia e os desafios também. Meu trabalho será voluntário, para sensibilizar e mobilizar setores da sociedade em torno de ações que possam garantir melhorias na vida das pessoas. Começo pelo apoio ao que acredito ser uma das bandeiras mais relevantes e com maior resultado à médio e longo prazo: os cuidados e o estímulo ao desenvolvimento das crianças durante a primeira infância. O momento mais importante para a organização das habilidades e das competências humanas são os primeiros anos de vida. É nesse período que nossos filhos percebem que são amados e aprendem a amar, esse sentimento os guiará por toda a vida. Cada vez que beijamos nossos filhos pequenos, que conversamos com eles, cada vez que os carregamos nos braços, que lemos uma história ou cantamos uma canção de ninar, estamos ajudando no seu desenvolvimento. O que nós mães percebemos instintivamente, tem sido comprovado pela ciência. Nós, pais, cuidadores, influenciamos de forma decisiva a criança nos seus primeiros anos de vida. Cercada de carinho e cuidados específicos desde a gravidez, uma criança terá mais possibilidades de aprendizado quando chegar à escola. Os cuidados na primeira infância, por exemplo, ajudam a inibir o comportamento agressivo e violento na adolescência, dessa forma, esse adolescente se tornará um adulto mais preparado para a vida. O Programa Criança Feliz, senhoras e senhores, na sua plenitude atenderá ao longo do tempo milhões de pequenas e pequenos que já são atendidos pelo Programa Bolsa Família. É isso que o Brasil espera de nós, compromisso no presente para que o futuro de todos seja melhor. Muito Obrigada!"⁹

O discurso acima foi realizado pela primeira-dama Marcela Tedeschi Temer, esposa do presidente ilegítimo Michel Miguel Elias Temer Lulia, durante a solenidade de apresentação do Programa Criança Feliz, ocorrida no dia cinco de outubro de 2016. A primeira dama atuará como uma espécie de embaixatriz do programa que visa “promover o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, considerando sua família e seu contexto de vida” (BRASIL, No discurso da primeira-dama fica claro que o foco do programa não é o desenvolvimento integral das crianças, mas, que este será o meio pelo qual se promoverá o desenvolvimento

⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sPi1j3mOmAc>>. Acesso em: 05 de abr. 2017.

humano da sociedade, o que demonstra uma visão prospectiva em relação ao desenvolvimento pleno na infância e manifesta uma compreensão de que esta categoria geracional (QVORTRUP, 2010) não tem sentido em si mesma.

Causa estranhamento, mas, não surpresa, que na menção aos indivíduos que são referências para as crianças, o discurso não se refira aos professores de Educação Infantil. O discurso ainda demonstra que o programa visa preparar as crianças pobres (atendidas por um programa de distribuição de renda, o Bolsa Família) para que elas não se tornem violentas, mas, sujeitos preparados para “o mundo” (subalternas ao modelo de sociedade vigente). Com isso, é possível afirmar que o programa:

(...) é pensando a partir de um padrão social de família e infância considerado adequado. Dessa forma, ao se afirmar um determinado modelo de relação com a criança como o correto, se deslegitima outras formas de interação, ou seja, se deslegitima as competências das famílias pobres para educar seus filhos; bem como se configura numa boa estratégia de disciplinarização das famílias e a definição de um modelo único de família." (CAMPOS, 2016).

Programas como o Criança Feliz, que visam substituir (e não complementar) o atendimento de educação formal ofertado às crianças, sobretudo às de 0 a 3 anos, não são novidade no Brasil. Segundo Rosemberg (2012), creches domiciliares e programas de educação de mães (que ela denomina de familiaristas), destinados aos “menores desamparados”, são os passos iniciais do atendimento vivenciado pelas crianças negras e pobres brasileiras, processo que será tratado a seguir.

2.1. Entre o Império e a República

Medidas de disciplinarização das famílias pertencentes às classes populares, a partir da visão de que a origem da violência está nos filhos da pobreza, não são novas. Já na segunda metade do século XIX os setores abastados da sociedade viam a criança negra e pobre, o “menor desvalido”, como trazendo em potencial prejuízos para a sociedade, seja em relação à criminalidade ou ao despreparo para contribuir com o crescimento do país. Esperava-se que esse quadro, pintado pelas elites do período em questão, poderia ser transformado a partir de um atendimento assistencialista, de caráter jurídico-policia, religioso e médico-higienista. No entanto, ações deste tipo estavam “voltada[s] justamente para evitar mudanças sociais, mantendo os pobres agradecidos aos ricos” (CRUZ, 2005, p. 2).

Para manter este modelo de sociedade, a “educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social” (KUHLMANN JR., 2000, p. 4), este modelo defendia uma proposta de educação popular, sem

grandes custos para o governo: por meio de parcos repasses, entidades filantrópicas deveriam gerir instituições que praticassem os princípios do chamado assistencialismo científico.

Outro objetivo da educação assistencialista consistia em, além de educar as crianças para a submissão, também ensinar as mães pobres sobre higiene e alimentação (KUHLMANN JR. 2000), com vistas a diminuir a mortalidade infantil. Essas mães pobres, via de regra, eram negras. Segundo Cruz (2005, p. 2), as “primeiras referências às creches populares, ainda na década de 1870, traziam a preocupação de acolher os filhos recém libertos das mães escravas, após a Lei do Ventre Livre”. É plausível afirmarmos que foi este o público “vitimado” por esse atendimento: crianças e mulheres negras e pobres.

É com a criação da Associação Protetora da Infância Desamparada que o atendimento denominado de creche chega ao Brasil. O nome da associação emprega à creche um caráter negativo, apresentando-a como um atendimento oferecido às crianças desamparadas do início do século XX, as quais, segundo Aguilar Filho (2011), são, em sua maioria, meninos negros e pobres.

Na primeira década do século XX, surge por iniciativa de juristas brasileiros o Patronato dos menores. Segundo Kuhlmann Jr. (1991), entre os objetivos dessa organização estava a criação de “creches e jardins de infância; [de modo a] proporcionar aos menores pobres recursos para o aproveitamento do ensino público primário e inculcar no espírito das famílias pobres os ‘preciosos resultados’ da instrução”¹⁰ (KUHLMANN JR., 1991, p. 23).

Durante este período, duas modalidades de atendimento em creches foram se diferenciando, mesmo que esforços tenham sido feitos para que esse atendimento não se tornasse objeto de desejo de diferentes grupos da sociedade (CRUZ, 2005). O primeiro não se diferencia muito do ofertado às crianças desamparadas, restringia-se à guarda e ao cuidado, suprimindo as necessidades mínimas de higiene e alimentação de crianças pobres (FRANCO, 1984, *apud* CRUZ, 2005). O segundo, destinado aos filhos de famílias ricas, consistia na oferta de estímulos que contribuía para a promoção de habilidades sociais, cognitivas etc. Foi assim que a Educação Infantil se construiu no Brasil, aos filhos da classe abastada foi ofertado um atendimento considerado “educacional” e aos filhos dos pobres, em sua maioria negros, um depósito como lugar de guarda. Vale ressaltar que em ambos os atendimentos a formação humana estava presente, pois, “no interior da instituição [de guarda ou de estímulos] sempre estará ocorrendo algum tipo de educação – seja ela boa ou ruim para as crianças que a recebe” (KUHLMANN JR., 1998, p. 208).

¹⁰ Os outros objetivos da organização se referem ao combate à promiscuidade entre menores em situação de rua (KUHLMANN JR., 1991).

2.2. Era Vargas e o Governo de Juscelino Kubitschek

A terceira e a quarta década do século XX caracterizaram-se pelo processo de industrialização do Brasil. No governo de Getúlio Vargas, importantes medidas foram tomadas para acelerar o crescimento das indústrias, como, por exemplo, a articulação do capital brasileiro com os Estados Unidos da América, com a Alemanha e com a França. Segundo Aguilar Filho (2011), a relação do Brasil com esses países, principalmente com os dois últimos (à época governados por regimes autoritários, respectivamente, o nazismo e o fascismo) repercutiram na “(...) intersecção do plano teórico-científico com teórico-político na construção do Estado e da ‘Raça’ na consolidação de um capitalismo no Brasil, cujo ideal de Nação não pressupunha uma equidade jurídica, política e de cidadania para o conjunto da sociedade” (AGUILAR FILHO, 2011, p. 67), tornando este período o mais racista da história do Brasil.

Neste contexto, os movimentos a favor da higienização da sociedade brasileira, como base nos estudos da eugenia, promoveram concursos de beleza de bebês, idealizando uma infância cândida, branca, loira, gorda, de olhos claros etc. (AGUILAR FILHO, 2011). À infância desamparada e indigente, composta por crianças negras e pobres (herdeiras do passado escravista) se destinava um projeto de higienização, que se daria por meio da institucionalização em orfanatos públicos e em instituições filantrópicas. Estas últimas geridas por membros da elite, integrantes de bandeiras políticas como o Partido Nazista do Brasil e a Ação Integralista Brasileira (AGUILAR FILHO, 2011).

As entidades filantrópicas também geriam creches oferecidas pelo Estado aos trabalhadores das indústrias como medida de melhoria das condições de trabalho¹¹. Também foram criados próximo às indústrias, exclusivamente, na cidade de São Paulo, os Parques Infantis, iniciativa do Departamento de Cultura do município. Dirigido por Mário de Andrade, o departamento obteve em poucos anos ótimos resultados e se tornou referência em alguns países europeus (NUNES, 2014). Segundo Nunes (2014), esse serviço sofreu influências do movimento modernista, o que culminou na aplicação de novos métodos às atividades que eram oferecidas aos filhos dos trabalhadores das indústrias do estado¹².

¹¹ O Estado, ao tempo em que se interessou por esse atendimento, se declarou incapaz de financiá-lo (KUHLMANN JR. 1991),

¹² Durante este período, profissionais da área da educação também se aproximaram das instituições responsáveis pelas crianças pequenas. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova discutiu a importância das instituições que antecediam à escolarização, fazendo referência à creches, jardins de infância e escolas maternas, compreendendo que estas instituições poderiam ser espaços para educação e assistência física e psíquica na infância (FARIA, 1999, *apud* KUHLMANN JR. 2000).

Ainda que influenciados e presentes nas discussões do movimento modernista, os serviços destinados às crianças deste período ainda eram marcados pelo caráter jurídico-policial. O Ministério da Justiça e dos Negócios Exteriores criou em 1941, o Serviço de Assistência aos Menores (SAM) com o objetivo de “transformar crianças e jovens abandonados ou delinquentes em ‘bons e sinceros brasileiros’” (CRUZ, 2005, p. 4). Com a mesma função disciplinadora e corretiva, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada em 1942, tinha como prioridade atender menores em conflito com a lei, crianças de rua ou de famílias em situação de risco (CRUZ, 2005) a partir de um trabalho que objetivava uma sociedade “civilizada”.

2.3. Ditadura Militar

A demanda por creche é intensificada pelas classes populares e médias da sociedade nos anos 60 (KUHLMANN JR., 1998), fenômeno que decorre da concentração de famílias vindas do campo nos novos centros urbanos, da diminuição da mortalidade infantil e da entrada progressiva da mulher no mundo do trabalho. É neste cenário que o Departamento Nacional da Criança (DNCR) funda um atendimento destinado às crianças de 2 a 6 anos, os *Centros de Recreação* (KUHLMANN JR. 2000).

Este modelo de atendimento se caracterizava pela contratação de pessoas sem formação (o que implicava em baixos salários ou até mesmo em trabalho voluntário), pela utilização de espaços adaptados, pela ausência de materiais pedagógicos e pelo atendimento de um grande número de crianças em um espaço pequeno (ROSEMBERG, 2003).

Iniciativas que não eram ligadas ao governo também foram implementadas neste período, como por exemplo, o Projeto Casulo (1974) gerido pela LBA. Segundo Kuhlmann Jr. (2000), o projeto tinha como finalidade o ordenamento social da população pobre “através da assistência [nutricional e recreativa] às crianças de 0 a 6 anos” (CRUZ, 2005), como também objetivava solucionar o problema das altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau (VILARINHO, 1987, *apud* KUHLMANN JR., 2000).

Segundo Rosemberg (1996, p. 61), as “creches e pré-escolas constituíam alternativas à escola de 1º grau para crianças pobres e negras”. A autora apresenta com espanto e indignação um número elevado de crianças pretas na faixa de sete anos, sobretudo no Nordeste (26,16%), frequentando a pré-escola em decorrência da não alfabetização¹³. Estas crianças não

¹³ Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 1990 (ROSEMBERG, 1996).

alfabetizadas permaneciam na pré-escola até estarem aptas – “alfabetizadas” – para o então ensino de primeiro grau.

Desde a década de 60, muitos foram “os paradigmas formulados para explicar o fracasso escolar de estudantes oriundos das camadas populares ou de determinados grupos étnicos, como os negros” (ANHORN e CANDAU, 2000, p. 7). Uma dessas explicações é fornecida pela “teoria” da carência cultural, que segundo Patto (2008), enfatiza supostos déficits do meio no qual os sujeitos tidos como inferiores se encontram. A compreensão de que as crianças pobres e negras¹⁴ são carentes de afeto e de estímulos deriva da visão de que o meio e os adultos das classes marginalizadas não têm nada a oferecer, por outro lado, esses adultos também são vistos como depósitos dos males que atingem essa população, os quais podem ser perpetuados pelas gerações seguintes, como por exemplo, o fracasso escolar (PATTO, 2008). Porém, esses males são produzidos pela dinâmica intencional de manutenção da alienação e da exploração que sustenta o modelo de sociedade vigente. O fracasso escolar é produzido por uma educação que diz:

(...) para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de **educação compensatória** que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. Mesmo assim, fazem renascer, com estes programas, a esperança na justiça social, mais uma vez graças ao papel democratizante atribuído à escola compensatória que supostamente reverterá as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes “menos favorecidas” seriam portadoras (PATTO, 2008, p. 76) (grifo nosso).

Durante o período de 1960 a 1980, observa-se na política brasileira para educação das crianças a articulação entre a educação compensatória e o tipo de atendimento que se fazia presente desde o início do século, o assistencialismo. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), é o “assistencialismo na educação compensatória” (p. 198).

A Educação Compensatória, influenciada pela “teoria” da carência cultural, concebe as crianças que proveem das classes sociais marginalizadas como carentes culturalmente, sendo a falta de cultura e de hábitos, que decorre da ignorância da família, o explicativo da evasão e da repetência, o que implica em culpar as próprias crianças pelo fracasso escolar (KRAMER, 1982)¹⁵. Tal concepção justifica “a posição da escola num sistema em que

¹⁴ No caso do Brasil e de outros países, nos quais a escravidão constituiu um modelo econômico e social, essas variáveis estão associadas. A divisão de classes econômicas realizada por essa “teoria” coincide com a de grupos étnicos

¹⁵ Entre 1972 e 1977 foi exibido pela TV Cultura (até 1974) e pela Rede Globo (até 1977) o programa Infantil Vila Sésamo, “com tom de brincadeira, (...) [o programa] ensinava, estimulando o raciocínio, e transmitia noções básicas do alfabeto, números e cores. A grande preocupação do programa, segundo Wilson Aguiar [coordenador], era diminuir as diferenças culturais entre as crianças de classes sociais distintas”. Disponível em <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/infantojuvenis/vila-sesamo/formato.htm>>. Acesso em 11 mar. 2017.

se ensina a criança a fracassar e se espera previamente o seu desempenho fraco” (KRAMER, 1982, p. 4-5).

O fracasso ensinado (produzido pela escola) é marca no atendimento ofertado às crianças negras brasileiras, segundo Rosemberg (1991, p.30) “a carreira de educação inicial de crianças negras é por vezes frustrada - por ela não ter acesso - acidentada, porque interrompida, retomada ou abandonada e sofrida, porque tende a ser de pior qualidade”. Outra constatação feita pela pesquisadora é que nas creches e pré-escolas onde são verificados os maiores índices de crianças pobres é também constatado o maior número de crianças negras. O público infantil negro e pobre é submetido a atendimentos de péssima qualidade, com isso “cria-se (...) desde a creche, uma trajetória educacional dualista onde crianças negras iniciam uma história de experiências educacionais frustrantes e de segunda mão (ROSEMBERG, 1991, p.32).

Neste mesmo período, também foi implementado o programa Educação Pré-escolar, que se caracterizava por um modelo de Educação Infantil de massa, construído pelo MEC a partir de recomendações do UNICEF. Acerca deste programa, Rosemberg (1999) destaca a “[...] desigualdade no custeio/qualidade que penaliza crianças pobres e negras de diferentes formas” (p. 31), fato visto por ela como uma “morte educacional anunciada”.

Apesar disso, neste mesmo período, surgem movimentos que redirecionam as discussões sobre o atendimento de Educação Infantil. Com o crescente número de mulheres entrando no mercado de trabalho, a luta por uma Educação Infantil “pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla” (KUHLMANN JR., 2000, p. 7), especialmente, a garantia dos direitos trabalhistas das mulheres da classe média. Este fato leva a creche e a pré-escola a serem pensadas para além de um atendimento destinado aos filhos da população *carente e desamparada, negra e pobre*; fortalecendo, junto ao meio acadêmico, a concepção de que este atendimento deveria ter um caráter pedagógico e ser de responsabilidade do Estado (CRUZ, 2005).

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), o atendimento as crianças pequenas não deveriam se tornar educacional, pois já o era: por trás da organização do tempo, dos espaços, dos materiais, de como o planejamento era feito e da forma como aconteciam as interações com as crianças havia uma concepção de criança e de educação, como também objetivos a serem alcançados. Porém, esses aspectos não estavam tão claros para os movimentos sociais e para os acadêmicos da época. Não se concebia os serviços ofertados às crianças como constituintes de um tipo de educação, centrando-se principalmente em conteúdos escolares. No caso das crianças negras e pobres, essa educação se caracterizava por ser ruim e por educar para a subalternidade (ROSEMBERG, 2003). Essas características (que também podem ser chamadas

de objetivos) repercutiram na construção de condutas, e sobretudo, da identidade das crianças, que sob a influência de práticas descomprometidas quanto à qualidade, como também preconceituosas em relação à pobreza e ao pertencimento étnico-racial produziram uma infância de ombros e cabeças curvas.

2.4. Sexta ou Nova República Brasileira

Entre as décadas de 70 e 80, a Educação Infantil vai se integrando às políticas educacionais, tendo como grande conquista tornar-se um dever do estado com a educação a partir da Constituição Federal de 1988 (Art. 208). Com isso, as creches e pré-escolas passam a ser um direito dos trabalhadores do meio urbano e do meio rural (Art. 7), que se caracteriza pela assistência gratuita de filhos e dependentes na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Podemos afirmar que a Constituição reconheceu, mesmo que de forma *secundária*, a Educação Infantil como direito da criança¹⁶.

Mesmo fazendo parte da sessão de Educação na Carta Magna do país, a Educação Infantil continuou sendo atacada por programas como os gestados pela UNESCO e UNICEF, sendo agora implementados por propostas do Banco Mundial (BM). Esta instituição colocou o Ensino Fundamental como prioridade para os países em desenvolvimento, com isso presenciou-se a retomada de programas não formais, incompletos, com baixos investimentos, que tinham como público crianças pobres (ROSEMBERG, 2003).

Segundo Rosemberg (2003), os danos causados por esses programas não atingiram todas as crianças. A autora afirma que existiam “trajetórias competitivas e excludentes: certas crianças (possivelmente provenientes de famílias com maior poder de negociação) freqüentam programas completos; outras [pobres e negras] freqüentam programas incompletos e, geralmente, de pior qualidade.” (ROSEMBERG, 2003, p. 14).

Em publicação mais recente, ao apresentar dados relativos à taxa de frequência bruta na creche, Rosemberg (2012) destaca que, comparando os anos de 1995 e 2008, ocorreu um aumento de 6,2 para 15,5 das crianças pretas e pardas¹⁷, avanço ainda pequeno se comparado ao aumento da frequência de crianças brancas da mesma faixa etária (0-3 anos), que de 8,7 em 1995 passou para 20,6 em 2008. No que concerne às crianças de quatro a seis anos, segundo a estudiosa, não são constatadas discrepâncias significativas entre os índices nesse

¹⁶ “Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, traduziu os direitos da criança e do adolescente presentes na Constituição e comprometeu o poder público com a sua efetivação.” (CRUZ, 2005, p. 8).

¹⁷ Segundo o IBGE, o grupo étnico-racial negro é composto por sujeitos pretos e pardos. Por pardas se faz referência às crianças denominadas de morenas, mulatas etc.

período, isto é, a frequência de crianças negras e pardas à pré-escola evoluiu de 50,5 para 78,2, indicadores próximos do aumento do número de crianças brancas, que de 56,2 passou para 81,8.

Segundo Campos (2014), quando se leva em consideração a variável *renda familiar* das crianças de 0 a 5 anos obtém-se resultados significativamente desiguais, especialmente, para as crianças público da creche. De 2004 para 2013 o número de crianças de 0 a 3 anos pertencentes às famílias mais pobres que frequentam instituições escolares cresceu apenas 7,7% (de 12,7% passou para 20,4%). Em relação às crianças da pré-escola, esse índice é quase triplicado, passando de 64,9% em 2004 para 85,0% em 2013, um crescimento de 20,1%. Ao comparar os números de frequência à creche nas variáveis *grandes regiões, situação de domicílio e quartis extremos da renda familiar per capita nacional*, Campos (2014), ressalta que “(...) as desigualdades de renda ultrapassam de longe todas as outras, sendo que o aumento do acesso cresceu em velocidade maior para o quartil superior de renda [10,5%], o que revela uma tendência de aumento da desigualdade no período [2004 – 2013]” (CAMPOS, 2014, p. 343).

Ressaltamos que, embora o aumento dos índices de frequência de crianças negras e pobres na Educação Infantil seja positivo, é preciso questionar se a qualidade do atendimento oferecido a essas crianças também sofreu mudanças positivas, pois, como afirma Rosemberg (1996, p.51), “a discriminação racial não se evidencia através do impedimento de acesso de crianças negras ao sistema, mas pela baixa qualidade do serviço que lhes é ofertado”.

Estes dados (ROSEMBERG, 2012; CAMPOS, 2014) reforçam que ainda são necessárias medidas que respeitem o direito das crianças à uma educação de qualidade (socialmente referenciada), para que elas não fiquem à sorte de programas “complementares”, do tipo educação de mães (ROSEMBERG, 2012). Segundo Corsino (2016):

'Criança feliz' frequenta uma instituição não caseira onde as especificidades da infância são reconhecidas e o trabalho pedagógico é realizado por profissionais bem formados, reconhecidos e cientes da complexidade e seriedade do trabalho que desenvolvem e capazes, por outro de se maravilhar no trabalho cotidiano com as crianças pequenas (CORSINO, 2016)¹⁸.

¹⁸ Entrevista a João Marcos Veiga (ANPED).

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA MODALIDADE QUILOMBOLA (DO E NO CAMPO)

Instituídas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) norteiam a formulação de políticas para essa etapa da educação e orientam o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do Projeto Político-Pedagógico, desta forma, configura-se como um subsídio para as professoras na promoção das experiências que serão vividas pelas crianças em creche e pré-escola. A concepção de criança defendida nas DCNEI, especificamente no seu Art. 4º, vai ao encontro das discussões teóricas mais recentes dos campos de estudo que ajudam a Educação Infantil a pensar a sua prática, como por exemplo, a Pedagogia da Infância, a Psicologia do Desenvolvimento, a Sociologia da Infância etc.:

(...) a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.19).

É vivendo as suas infâncias, nas relações e práticas cotidianas, que as crianças conhecem o mundo e as pessoas, e nesse processo a rotina no interior dos equipamentos de Educação Infantil contribuem para a construção da sociabilidade e da identidade na primeira infância. No que se refere à construção da identidade individual e coletiva das crianças, deve-se reconhecer a constituição plural das crianças brasileiras, isto é, compreender esse processo de construção em meio aos vários fatores históricos e sociais com os quais a criança tem contato, inclusive, “com as relações de poder, tal como a própria noção de raça” (ABRAMOWICZ e MORUZZI, 2015, p. 201). Por exemplo, a discriminação étnico-racial, que é agravada a depender da classe social da criança, é um aspecto que por muito tempo permeou e ainda permeia as experiências nas instituições educacionais em nosso país, conforme já apontado anteriormente.

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), as Propostas Pedagógicas devem estar voltadas para a contextualização da criança nas várias esferas que constituem os seus mundos socioculturais. Ao compreender a criança como sujeito histórico e de direitos, a prática pedagógica considerará a infância com sentido em si mesma, adotando um fundo conceitual, com fronteiras pouco definidas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001), que articulará a concepção de criança como construtora de conhecimento com os objetivos que desenvolvam a apropriação ativa do mundo, respeitando todas as formas de ser e existir. No caso das crianças

negras remanescentes de quilombolas, deve-se garantir que as práticas respeitem as formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais da comunidade, aspectos assegurados no Art. 15 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução nº 8, de 20 de Novembro de 2012).

Outras especificidades da Educação Infantil na perspectiva da Educação Escolar Quilombola estão auguradas neste documento (BRASIL, 2012), como por exemplo, “os sistemas de ensino devem oferecer a Educação Infantil com consulta prévia e informada a todos os envolvidos com a educação das crianças quilombolas”, para que esta instituição esteja de “acordo com os interesses legítimos de cada comunidade” (Art. 3º). As famílias e os anciãos da comunidade devem ser considerados como participantes em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil, inclusive, no respeito as suas práticas de educar e de cuidar, seguindo os seus espaços e tempos socioculturais. Os envolvidos com o processo de formação das crianças quilombolas também são convidados para contribuir na construção de materiais didáticos, nos quais os aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança devem estar presentes (Art. 4º).

Um direito de suma importância presente nessas Diretrizes, como também nas DCNEI (BRASIL, 2009), refere-se ao direito da criança de ser atendida em uma instituição próxima ao seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento para outras localidades, com processos de nucleação (BRASIL, 2009). Contudo, veículos que levam e trazem crianças remanescentes de quilombolas de suas comunidades para escolas urbanas são situações vivenciadas cotidianamente.

Além da distância das residências das crianças das instituições de Educação Infantil, as crianças pertencentes à territórios campestinos enfrentam muitos outros problemas. A partir de dados do *Censo Escolar 2010*, Artes e Rosemberg (2012) denunciam que 37,7% das crianças negras (pretas e pardas)¹⁹ matriculadas em creche estavam “fora da idade”, ou seja, havia uma quantidade significativa de crianças negras de 4 a 6 na creche, quando deveriam estar na pré-escola. A desigualdade entre as taxas de alfabetização de crianças de 5 e 6 anos é outro dado denunciado pelas autoras, principalmente, na variável cor/raça. Entre as taxas de alfabetização de crianças negras e brancas residentes no campo havia uma defasagem de 11,8%, sendo 30,9% para as crianças negras e 42,7% para as crianças brancas²⁰.

¹⁹ Dentre as variáveis selecionadas não há uma denominada *quilombola*, por isso, tomamos como representação desse grupo a variável *negra*.

²⁰ Microdados do Censo Demográfico 2010 (ARTES E ROSEMBERG, 2012).

A baixa qualidade do atendimento ofertado nas escolas situadas em áreas diferenciadas (assentamentos da reforma agrária, áreas remanescentes de quilombolas e terras indígenas), como por exemplo, a diferença de 19,7% entre o número de professores com nível superior que atuam na Educação Infantil em escolas urbanas (46,2%) e rurais (26,5%), são qualificativos que, segundo Artes e Rosemberg (2012), caracterizam a oferta da Educação Infantil do Campo.

A história internacional tem mostrado que a educação infantil não tem escapado à lógica de produção e reprodução da pobreza via políticas públicas: as crianças mais pobres, de área rural, mesmo em países desenvolvidos, tendem, via de regra, a frequentar instituições de educação infantil de pior qualidade que as crianças não pobres e de área urbana. (ARTES e ROSEMBERG, 2012, p. 19).

Leal e Ramos (2012), ao investigarem a infraestrutura e a proposta pedagógica em escolas que atendem o público da Educação Infantil na região Nordeste²¹, identificaram a nucleação como um dos fatores que ocasionam o número baixo do atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Um dos representantes das secretarias municipais de educação entrevistadas disse que:

O maior desafio são as famílias, ou seja, convencê-las de colocar as crianças na creche. Por exemplo, aqui tem uma creche [no meio urbano] e nessa creche foram destinadas vagas para as crianças da comunidade quilombola (...), os pais foram avisados das vagas e do transporte para as crianças, mas há uma resistência, não houve nenhuma matrícula (LEAL e RAMOS, 2016, p. 168 – 169).

A resistência manifestada pelos pais em matricular suas crianças, especialmente, as de 0 a 3 anos, em instituições localizados em áreas não diferenciadas, isto é, em escolas urbanas, decorre da ausência de acompanhamento por parte de uma pessoa adulta especializada no percurso, que quando se faz presente “não recebe formação ou treinamento específico, principalmente os que acompanham no intracampo” (BARBOSA, FERNANDES e GEHLEN, 2012, p. 97-98). Os transportes são, com frequência, pequenos, desconfortáveis e inseguros, o que “pode constituir um freio importante para famílias residindo no rural vislumbrarem a creche como instituição complementar à família na educação e cuidado às crianças pequenas” (ARTES e ROSEMBERG, 2012, p. 41).

A não garantia do direito das crianças de 0 a 5 anos ao atendimento nas suas comunidades soma-se a insuficiência, a discriminação e a precariedade que caracteriza a oferta de Educação Infantil para os povos do campo, em especial, aos pertencentes à assentamentos da reforma agrária e à comunidades remanescentes de quilombo nas regiões Norte e Nordeste

²¹ Pesquisa integrante do projeto de cooperação técnica estabelecida entre o Ministério da Educação – MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, visando o desenvolvimento da Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS).

do Brasil (ARTES e ROSEMBERG, 2012). Nos territórios remanescentes de quilombolas, este cenário é ainda agravado pelos conflitos internos e externos em torno da construção do pertencimento desses indivíduos às essas comunidades, pois se afirmar como remanescente de quilombola enquanto se é discriminado pela cor, etnia, classe econômica e historicidade não parece ser uma tarefa nada fácil, tanto para os adultos como para as crianças, sobretudo, quando a educação não é uma arma para isso.

4. AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOGENÉTICA WALLONIANA E DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DA SOCIALIZAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Agora entendo o que acontece com as crianças: quando alguma coisa fracassa, logo falha também isto e aquilo, e mais aquilo outro. Imediatamente a gente perde confiança em si mesmo (KORCZAK, 1981, p.29).

O presente trabalho recorre aos estudos da teoria Psicogenética de Henry Wallon e da Sociologia da Infância de William Corsaro com o intuito de compreender como os acontecimentos vividos pelas crianças, em especial, situações de discriminação desencadeadoras de sentimentos como os descritos acima pelo médico e educador alemão Janusz Korczak, repercutem no processo de construção da identidade étnico-racial das crianças negras. Serão também discutidos alguns pontos de convergência entre a Psicogenética walloniana e os estudos contemporâneos de Corsaro acerca da nova Sociologia da Infância, procurando compreender as contribuições de ambas as teorias para os estudos acerca das crianças e das infâncias.

4.1. A construção da identidade na Teoria Psicogenética Walloniana

A teoria psicogenética de Henry Wallon, também conhecida como Psicogênese da Pessoa Completa, busca, a partir de um trabalho genético, explicar os processos que constituem o psiquismo humano à luz de sua origem e transformação (DANTAS, OLIVEIRA e TAILLE 1992; WALLON, 1975). Os seus estudos centram-se no desenvolvimento da pessoa como um ser total, concreto e ativo, que está, desde o nascimento, em contato com o meio social (GALVÃO, 2008). O último aspecto citado é de suma importância para esta teoria, já que ela considera que a estrutura orgânica (dimensão da espécie) necessita da “intervenção da cultura para se atualizar” (DANTAS, 1992, p. 36), o que implica na afirmação de que o homem é organicamente social. Para Wallon (2007), os fatores de origem biológica e social implicam-se mutuamente no desenvolvimento psíquico, contudo (...) “o biológico vai, progressivamente, cedendo espaço de determinação ao social” (GALVÃO, 2008, p. 40).

A teoria walloniana concebe a história do indivíduo como sendo uma sucessão de modos como ele se relaciona com diferentes meios, o que acontece com os recursos que a criança tem disponível em cada idade (WALLON, WEREBE e NADEL-BRULFERT, 1986). É por terem um papel preponderante sobre o desenvolvimento da criança, que os meios possuem essa centralidade nos estudos de Wallon, além de se constituírem em instrumentos para esse processo (GALVÃO, 2007, p. XII).

De acordo com o autor, a psicologia da criança objetiva o “conhecimento fundamental das infâncias e de suas capacidades adaptativas distintas, tendo em vista seus diferentes meios” (WALLON, WEREBE e NADEL-BRULFERT, 1986, p. 13). Deste modo, considera que a criança não é o resultado linear do meio no qual está inserida, mas, tem dentro de si vários meios (contextualizados social e historicamente), os quais estão misturados e podem até encontrarem-se em conflito (WALLON, 1975), como por exemplo, o meio da casa, da escola, inclusive, o meio dos valores.

Para Wallon, a infância é um estágio provisório constituído por etapas, as quais são definidas pelo funcionamento – atualizado pela cultura – de certos órgãos, o que caracteriza a atividade presente em “cada idade” da criança (WALLON, WEREBE e NADEL-BRULFERT, 1986). Contudo, Wallon afirma também que a “infância tem na vida do indivíduo um valor funcional, como período em que termina de se realizar nele [a criança] o tipo de espécie” (WALLON, 2007, p. 6). Esse é o ponto de vista adotado pela psicogenética walloniana: a infância como um período da vida com sentido em si mesmo, no qual cada idade da criança é uma obra construída em construção (WALLON, WEREBE e NADEL-BRULFERT, 1986).

Com o objetivo de estudar a criança em sua integralidade, compreendendo que “em cada idade, ela [a criança] é um todo indissociável e original” (WALLON, 2007, p. 198), Wallon distinguiu, a título de descrição, quatro campos funcionais que estão presentes desde a origem do desenvolvimento psicológico, mas, que vão se diferenciando para o observador à medida que a criança evolui, a saber: o movimento, as emoções, a inteligência e a pessoa. Os dois primeiros se manifestam bem cedo, nas atividades dos bebês, e os dois últimos um pouco mais tarde, por volta de dois ou três anos de idade. O quarto campo funcional, a pessoa, ao mesmo tempo que integra os demais campos também é independente deles. Neste trabalho, é dado destaque a esse campo, tendo em vista que ele é a sede da formação da consciência de si.

A primeira noção construída pelo indivíduo é a do próprio corpo. No início da vida ocorre uma espécie de “(...) extensão da sensibilidade íntima a objetos exteriores considerados como parte do corpo.” (WALLON, WEREBE e NADEL-BRULFERT, 1986, p. 15). Contudo, essa confusão que a criança realiza com os objetos (pessoas e coisas) cessa no momento em que ela passa a se interessar apenas pelos seus próprios restos e excrementos (por exemplo, os odores), o que sinaliza o surgimento da função do nojo, e por consequência da consciência orgânica, da noção do próprio corpo.

Mesmo com essa aquisição, o estado de socialização é máximo nos seis primeiros meses de vida, o que decorre do fato da emoção ser o canal privilegiado de interação entre a criança e o adulto: “o contato emotivo, quando se estabelece, é na verdade uma espécie de

contágio mimético, cuja primeira consequência é (...) a participação [indivisa]” (WALLON, 2007, p. 182). Em virtude disto, a criança confunde-se com o outro, ela está amalgamada tanto aos meios humanos quanto aos meios físicos. Entre o primeiro ano de vida e o término do segundo, a criança:

Começa a diferenciar-se dos outros em suas reações. E mais ainda se dispersa entre seus diferentes papéis, segundo as situações. Falta-lhe uma percepção correta de si mesmo: tenta papéis diferentes representando diversos personagens, um após o outro, e perde, nas diferentes situações, sua frágil individualidade (WEREBE e NADELBRULFERT, 1986, p. 17).

Portanto, o desenvolvimento é um percurso de progressiva individuação, no qual a criança realiza a diferenciação eu-outro, conquistando-se como uma unidade subjetiva, uma identidade diferenciada que tem início em uma série de conflitos (WALLON, 2007). Os comportamentos de *oposição* marcam o primeiro momento do estágio denominado *Personalismo*, que tem início por volta dos três anos de vida. A criança se opõe ao outro para afirmar e experimentar sua independência, o que pode começar de forma totalmente negativa, levando a criança a se opor à toda e qualquer manifestação do outro: neste momento a criança vive a perda e o ganho, seja de objetos ou conflitos, como determinantes para as relações nas quais está inserida. Contudo, este período também pode se dar de forma discreta, sem muitas oposições, não sendo marcada pela expulsão do outro, “o que pode vir a se tornar fonte de conflitos posteriores dos quais a criança pode sair bem mais humilhada” (WALLON, 2007, p. 184).

Às oposições sucede o período da *Idade da graça*, este, ao contrário do anterior, é considerado de caráter mais positivo. A criança se comporta de forma a suscitar a atenção do outro para os seus gestos e comportamentos, ao se colocar como um objeto de encanto ela presta mais atenção em si do que na reação que pode causar no seu suposto “público”. Vale ressaltar, que este amor por si mesma também pode causar conflitos ainda mais íntimos que os que antecederam esta fase, de acordo com Wallon “a criança só pode agradar a si mesma se tiver a sensação de poder agradar aos outros, só se admira caso acredite ser admirada” (2007, p. 187). A compreensão desse momento fornece elementos importantes para entendermos como as representações estereotipadas sobre o negro afetam de forma negativa a construção da identidade étnico-racial desses sujeitos tão pequenos. De acordo com Bento (2012):

(...) quando uma criança recebe mensagens contínuas de que não é tão bonita, tão atraente quanto sua coleguinha, ou de que seus traços são considerados feios, ou expressão de sujeira, teremos um grande problema na formação da identidade desta criança. (BENTO, 2012, p. 111).

O último momento do estágio Personalista apresenta um caráter ainda mais positivo que o segundo, consiste nas condutas de *imitação*. O gosto por imitar está vinculado ao medo que a criança tem do isolamento, sentimento provocado pela ausência da participação indivisa, e também ao desejo pelas pessoas com as quais estava amalgamada, por isso, “a criança se modela conforme as pessoas de seu meio que a atraem e se prepara para imitá-las.” (WALLON, 2007, p. 187)²².

Como foi apresentado, a construção da identidade na primeira infância se dá por um duplo movimento, o primeiro é de expulsão do eu o não-eu, no qual há um exagero, por parte da criança, em afirmar o seu ponto de vista, como uma necessidade de se destacar dos demais, já o segundo refere-se à incorporação do outro na construção de si, processo presente nas condutas de imitação de pessoas significativas.

Ao considerarmos esse processo ativo de construção da identidade, devemos levar em consideração as mensagens estereotipadas que são recebidas e apropriadas com frequência por nossas crianças, dada a discriminação étnico-racial que permeia a sociedade brasileira. Assim, não é de se surpreender que a criança negra ao perceber que não agrada e não é bem aceita, passe a atentar para o que é socialmente valorizado ou desvalorizado (o que irá ou não imitar), demonstrando desconforto em sua condição de negra e revele o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele, como afirma Bento (2012).

4.2. A socialização na nova Sociologia da Infância: a reprodução interpretativa de Corsaro

Em meados da década de 1980 e no decorrer da década de 1990 surge uma quantidade significativa de produções acadêmicas voltadas para uma concepção renovada de socialização da criança, que consiste na crítica em relação às teorias tradicionais desse processo no campo da Sociologia, e mais enfaticamente no campo da Psicologia. Segundo Fronès (1994, *apud* MONTANDON, 2001), esses trabalhos – da nova Sociologia da Infância – concentram-se na exploração de temáticas como: I. as relações entre gerações; II. as relações entre crianças; III. as crianças como um grupo de idade e; IV. os diferentes dispositivos institucionais dirigidos às crianças.

²² Para Wallon (2007) ao imitar, a criança é movida pela vontade de estar no lugar da personagem de referência, como também pela admiração que esta personagem suscita nela, nos estágios ulteriores poderá prevalecer a vontade de tomar o lugar do outro ou a admiração amorosa. No entanto, atualmente, nos contextos de creches e pré-escolas, onde as crianças vivem longos períodos com grupos de coetâneos, pode-se levantar a hipótese de que elas têm maiores possibilidades de desenvolverem fortes vínculos entre si, assumindo o grupo um papel mais importante nesse processo de construção da sua identidade.

De acordo com Corsaro (2011), dois conceitos são fundamentais para a nova Sociologia da Infância, o primeiro refere-se a visão das crianças como agentes sociais que produzem cultura com características específicas e exclusivas da infância, ao mesmo tempo em que contribuem para a produção das sociedades adultas. O segundo conceito, a infância como uma categoria estrutural, afirma que esse “período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas” (CORSARO, 2011, p. 15) é exposto as mesmas variáveis sociais que os outros grupos geracionais (adolescência, juventude, idade adulta e velhice), como por exemplo, a classe social, o pertencimento étnico-racial etc.

Os conceitos supracitados alimentam a visão de que as crianças, mesmo as bem pequenas, são seres ativos que atribuem significados às suas experiências. Essa concepção ainda sofre resistência, sobretudo, pelo fato de a infância ser vista “exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 16), ou seja, como “em vias de ser” (SARMENTO, 2008). Contrários a essa concepção, autores como Corsaro (2011) e Sarmiento (2008) defendem a ideia de que a criança não é um dado fora da sociedade e que o processo de socialização não se trata apenas de adaptação ou incorporação de hábitos, mas, de um processo criativo de apropriação, no qual a criança reinventa e reproduz a cultura de forma interpretativa, construindo culturas da infância.

Corsaro (2011) aborda essa noção de socialização no seu modelo de teia global, metáfora construída pelo autor para apresentar a ideia de reprodução interpretativa: “o termo *interpretativo* abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil (...) [e] o termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais*” (CORSARO, 2011, p. 31-32) (grifo do autor). Para Corsaro (2011), as crianças são permanentes participantes de duas culturas complexas que estão interligadas, a cultura das crianças e a dos adultos; a primeira é acrescida de informações que as crianças selecionam e se apropriam criativamente da segunda, “para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p. 31).

É vivendo as suas infâncias, nas relações e práticas cotidianas, que as crianças conhecem o mundo e as pessoas, e nesse processo a rotina se torna um espaço de ampliação das curiosidades e inquietações desses sujeitos. A rotina é considerada como um dos elementos principais para a noção de reprodução interpretativa, pois além de proporcionar às crianças “a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social” (CORSARO, 2011, p. 30), também fornecem “um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada” (CORSARO, 2011, p. 30).

Nessa dinâmica, as crianças produzem de forma coletiva as suas culturas de pares (CORSARO, 2011), que são um conjunto estável de vínculos construídos entre as crianças, nos quais não só o brincar está presente, mas, também as negociações e os conflitos. Segundo Corsaro, as culturas de pares “surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo adulto.” (CORSARO, 2011, p. 129). Por isso, permitir que as crianças sejam autônomas em suas brincadeiras, negociações, etc., contribui para a consolidação delas como agentes sociais, fator constituinte do processo de socialização.

Segundo Abramowicz e Oliveira (2012, p. 61), “fazer sociologia da infância, de certa maneira, é ser contemporâneo”, pois é preciso pensar de quais formas e de quais aspectos a criança se apropria do contexto no qual ela vive. No caso do cenário brasileiro, marcado pelo processo de escravização, exclusão, criminalização e discriminação dos sujeitos pertencentes ao grupo étnico-racial negro, é preciso, de acordo com Abramowicz e Oliveira (2011):

(...) pensar outras e novas formas de socialização para a produção de novas crianças e outras infâncias, no sentido de pensar outra forma de educação com crianças pequenas que podem ser informadas a partir de uma sociologia da infância que aborde aspectos de nossa realidade social, cultural, econômica e, sobretudo, racial (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2012, p. 62).

Se estes fatores se fizerem presentes nas propostas pedagógicas e na prática das instituições de Educação Infantil, estaremos diante de uma educação pós-colonialista (ABRAMOWICZ e RODRIGUES, 2011), da *descolonização da criança*, ou seja, quando no campo teórico/prático se rompe com a desigualdade de distribuição de posicionamento, de espaços e de valorização entre crianças de classes e de grupos étnico-raciais distintos, proporcionando que as crianças negras construam positivamente suas identidades, distantes de condutas que as inferiorizam.

4.3.O estudo psicológico e sociológico sobre a construção da identidade na primeira infância

Como explicitado no início do presente capítulo, adotou-se como base teórica para compreender o processo de construção da identidade étnico-racial em crianças negras remanescentes de quilombolas a Psicogenética walloniana e a Sociologia da Infância. Vale ressaltar, que outras abordagens psicológicas, como o construtivismo, o sócio-interacionismo e

a psicanálise²³, como também outros campos do conhecimento, como por exemplo, a História da infância de Ariès e o recente campo da Antropologia da Criança também fornecem informações que auxiliam na compreensão das repercussões que as experiências vividas pelas crianças têm sobre a construção da identidade e a socialização na primeira infância²⁴.

Se realizará a seguir uma tentativa de esclarecimento de equívocos que marcam a referência que a “Sociologia da Infância” faz sobre a “Psicologia”, como também se discutirá alguns pontos de convergência entre os dois campos de conhecimento citados acima, compreendendo as suas contribuições para os estudos acerca das crianças e das infâncias.

4.3.1. A “Psicologia” vista pela “Sociologia da Infância”

É, especialmente, sobre o fenômeno da socialização, tratado no tópico anterior a partir de uma perspectiva interpretativa (CORSARO, 2011), que a nova Sociologia da Infância faz referências à Psicologia, especificamente, sobre o *modelo construtivista* de socialização. Segundo Corsaro (2011) o *modelo construtivista*, composto pelas teorias psicogenéticas de Vygotsky e Piaget, refere-se à apropriação da sociedade pela criança. Neste modelo as informações do meio são apropriadas gradualmente pelos pequenos, são organizadas e usadas por eles para a construção de concepções sobre os aspectos físicos e sociais que constituem o mundo, processo que explicita uma concepção de criança ativa.

De acordo com Corsaro (2011), o construtivismo continua com foco no desenvolvimento individual solitário da criança, na preocupação exagerada com o ponto de chegada do desenvolvimento e na ênfase que o modelo dá à participação da criança, somente após a internalização particular da cultura. Vale ressaltar que também são apresentados trabalhos recentes deste modelo (extensões de Vygotsky e Piaget), que “concentram-se na agência das crianças na infância e na importância da interação entre pares” (CORSARO, 2011, p 30).

Na leitura da sessão que trata do modelo construtivista de socialização no livro *Sociologia da Infância* (CORSARO, 2011) o leitor fica na expectativa de que, junto à discussão sobre a teoria de Vygotsky e Piaget, também seja abordado o trabalho de Henri Wallon. Isto decorre do fato desses três autores serem, com frequência, discutidos (nesta exata sequência: Piaget, Vygotsky e Wallon) na seara dos estudos sobre o desenvolvimento infantil, constituindo as bases dos fundamentos psicogenéticos da educação.

²³ Vale ressaltar que essas abordagens não são utilizadas estritamente para compreender a construção da identidade em crianças, em algumas investigações contribuem para a compreensão e análise da linguagem e do pensamento infantil.

²⁴ Ver apêndice A.

Da ausência da teoria walloniana no ensaio de Corsaro (2011) decorre certa fragilidade, uma vez que certas críticas disparadas ao modelo *construtivista* de socialização não se sustentarem se feitas aos estudos do autor francês. Como exemplo, a *preocupação exagerada com o ponto de chegada do desenvolvimento*. Em Wallon, o processo de evolução na infância constitui um estágio provisório, contudo, com sentido em si mesmo; cada idade da criança é uma obra construída em construção (WEREBE e NADEL-BRULFERT, 1986), o ser na infância “concerne ao presente da criança (...) tendo em vista seus diferentes meios” (WEREBE e NADEL-BRULFERT, 1986, p. 13). Vale ressaltar que estes meios são contextualizados social e historicamente, por isso deve-se compreender a(s) atividade(s) da criança em suas existências e interações, posicionamento que se distancia dos estudos que investigam o *desenvolvimento individual solitário da criança*.

Neste sentido, Cruz (2015) e Schramm (2009) também discutem teses da teoria walloniana que são tratadas como divergentes no interior da Sociologia da Infância. Segundo Schramm (2009) “a ideia de não linearidade em como Wallon concebe o desenvolvimento humano, negando uma perspectiva evolutiva sempre direcionada para um estágio melhor, mais perfeito e racional” (2009, p. 39) parece compatível com a abordagem da Sociologia da Infância. Outro ponto de convergência citado por Schramm (2009) é o conceito de Cultura de Infância (SARMENTO, 2004, *apud* SCHARAMM, 2009): ela afirma que a visão de autores da Sociologia da Infância não rompe com o que é proposto por teóricos da Psicologia Genética, como Vygotsky e Wallon, mas, que complementam discussões pioneiras acerca de como as crianças entram em contato com a cultura adulta e administram a cultura infantil.

Em Cruz (2015) inicia-se uma discussão sobre o processo de apropriação da cultura na infância para os dois campos de conhecimento, comentando como Sarmento (2005, *apud* CRUZ, 2015a) discute o processo através do qual a criança se apropria da cultura, a produz e a modifica e, por outro lado, como nos estudos de Wallon encontra-se “contribuições importantes para se entender melhor a relação entre o contexto social da criança e os processos de apropriação característicos nesse momento da vida” (CRUZ, 2015a, p. 14), uma vez que “a perspectiva sociológica não tem como foco a análise psicológica desses sujeitos” (CRUZ, 2015a, p. 14).

Além de Corsaro (2011), há outros autores no campo da Sociologia da Infância que também criticam teorias próprias da Psicologia pela forma como elas estudaram e, segundo eles, ainda estudam a criança. Há um certo consenso entre a maioria das produções no interior da Sociologia da Infância sobre implicações negativas que linhas psicológicas, que

trataram/tratam do desenvolvimento e da socialização na primeira infância, tiveram/têm sobre a concepção de criança que predomina no senso comum.

No Brasil, Abramowicz e Rodrigues (2014) afirmam que com a Psicologia emergiu uma concepção de criança que precisa de cuidados para não ser, no futuro, um mal-estar para a sociedade, e que para isso o adulto deve ser a referência e instância da qual o controle precisa partir. Delgado e Müller (2005) citam que a Psicologia do Desenvolvimento foi construída desconsiderando o caráter histórico e cultural da criança, reduzindo-a a um ser imaginário e abstrato, dividido por idades e pelas capacidades mentais que as correspondem.

Em Portugal, Sarmiento (2005) critica a Psicologia do Desenvolvimento por esta conceber a criança como um ser em devir e a infância como o período da incompletude, sendo constituída pela incompetência e imperfeição dos modos de entrar em contato com o mundo concreto e com os pares. Por sua vez, Mollo-Bouvier (2005) e Sirota (2001), na França, e Montandon (2001), na Suíça, compreendem que as “abordagens educativas e psicológicas modernas insistem na individualidade das crianças” (MONTANDON, 2001, p. 42) e afirmam que “as etapas do desenvolvimento da criança inscrevem-se numa forma de saber psicológico padronizado que define e garante a normalidade social desse desenvolvimento, da escolarização da criança, de sua institucionalização” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393).

No presente estudo se considera que, assim como se reconhece o conceito de criança, infância e socialização da nova Sociologia da Infância como uma superação dentro da tradição sociológica (CORSARO, 2011), também deve-se reconhecer que no campo das Psicologias (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2000, *apud* SCHRAMM, 2009), há uma visão cada vez mais condizente com a criança contextualizada, plena e competente, com a infância perpassada por fatores sociais, históricos e econômicos, como também com uma socialização ativa, na qual a criança constrói novos significados e formas de ser.

Apesar dos posicionamentos contrários em relação ao campo da Psicologia, também há autores na Sociologia da Infância que defendem a superação destas críticas. Dentre eles, estão o britânico Alan Prout e o dinamarquês Jens Qvortrup. De acordo com Prout (2010)

(...) se hoje nos é evidente que a infância é uma construção social, não precisamos mais enfatizar esse aspecto, é preciso avançar nas discussões e, ao contrário de excluir, é necessário olhar de forma crítica as abordagens antigas. É preciso lembrar também que a infância não é apenas um fenômeno social, mas um fenômeno heterogêneo e complexo, portanto, não se pode prescindir de uma maior atenção à interdisciplinaridade, ao hibridismo da realidade social, suas redes e mediações, mobilidades e relações intergeracionais; o que significa incluir aspectos e abordagens que pareciam ser descartáveis (p. 5).

Segundo Prout (2010), a Sociologia da Infância necessita intensificar os seus estudos em uma perspectiva interdisciplinar, como já acontece com a história, com a

antropologia e com a geografia. O autor ainda problematiza a ausência ou fraqueza de diálogo com a Psicologia, compreendendo que foi se opondo à este campo que a nova Sociologia da Infância se constituiu, mas, que “sustentar essa posição significava apegar-se a estereótipos banais do engajamento da Psicologia com a infância” (PROUT, 2010, p. 739).

A teoria de Henry Wallon parece especialmente propícia ao possível (e necessário) estudo interdisciplinar sugerido por Prout (2010). A possível articulação entre o campo da Sociologia da Infância e a Psicogenética walloniana já foi citada por Cristina Rego (2013) na introdução de uma edição especial da Revista Educação sobre *As novas perspectivas para o estudo da infância*, ao afirmar que:

Os trabalhos apresentados neste fascículo traduzem, de certo modo, o esforço de um grupo de pesquisadores [do campo da Sociologia da Infância] que orientam suas ações e investigações na perspectiva apontada por Wallon (mesmo que não o saibam). (REGO, 2013).

4.3.2. Convergências entre a Psicogenética de Wallon e a Sociologia da Infância de Corsaro

O conceito de *infância como um período da vida com sentido em si mesmo* é uma orientação comum aos dois campos de conhecimento. Para a Sociologia da Infância²⁵ a infância consiste em um período socialmente construído no qual as crianças vivem suas vidas. De acordo com Corsaro (2011) a infância possui um caráter temporário para as crianças que a vivem, mas, também permanente, como uma categoria estrutural da sociedade, assim como são os grupos de classe, os étnico-raciais, etc. Ao discutir as contribuições das observações longitudinais durante a primeira infância para a Psicologia da Criança, Wallon (2007) afirma que a infância possui uma função primordial na existência do homem, já que é nesse período da vida que são adquiridos aspectos necessários para a constituição do sujeito enquanto ser dessa espécie, por isso a importância de compreender como se dá a articulação entre os diferentes fatores ao longo do desenvolvimento infantil.

A realização de pesquisas que considerem a *criança contextualizada* é uma proposta presente na obra de ambos os autores. Ao criticar que as pesquisas da Psicologia e da Sociologia focam no desenvolvimento individual, Corsaro (2011) propõe que a nova Sociologia da Infância deve situar a sua concepção de socialização nos contextos culturais e históricos nos quais investigam. Segundo Wallon (2007) esse olhar contextualizado deve estar atento para a diversidade de significação presente nas condutas de cada criança.

²⁵ As referências feitas a seguir sobre a Sociologia da Infância restringem-se aos estudos de William Corsaro (2011).

Ainda sobre a criança e seu estudo, tanto a Psicogenética walloniana como a Sociologia da Infância de Corsaro ponderam ser imprescindível que se olhe a situação presente vivida pelas crianças sujeitos do estudo. Para Wallon, (2007, p. 22) “em cada idade, o tipo de comportamento da criança corresponde aos limites de suas aptidões” e segundo Corsaro (2011) a reflexão feita acima deve ser considerada por “qualquer teoria sociológica das crianças e da infância que tente explicar a compreensão e o uso que elas fazem das informações provenientes do mundo adulto, bem como sua participação e a organização de seus mundos com os pares” (2011, p. 23). Corsaro (2011) ainda ressalta que as pesquisas que se preocupam em escutar a criança intencionam compreender a sua perspectiva sobre os fenômenos vividos por ela. Acerca disso, Wallon (2007) nos pergunta, ao que parece ser a mesma preocupação: “o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou das crianças?” (p. 10).

A concepção de não-linearidade do desenvolvimento é apresentada por Corsaro (2011) como um pressuposto da noção de reprodução interpretativa. Segundo ele:

(...) as crianças não agem num período específico, no qual se apropriam de todas as informações necessárias para produzir uma cultura de pares, e só então contribuir para reprodução e modificação da cultura adulta. Em vez disso, essas ações coletivas ocorrem no momento e ao longo do tempo (CORSARO, 2011, p. 54).

A compreensão da socialização na perspectiva interpretativa se aproxima da visão que Wallon tem acerca do desenvolvimento humano, na medida em que o francês considera que esse processo “pode adotar a forma de uma curva contínua, que vai das tentativas raras e imperfeitas do começo até seu uso de acordo com as necessidades e circunstância” (WALLON, 2007, p. 29).

O conceito de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011), mencionado acima, é sugerido pelo sociólogo norte-americano como uma superação das noções reprodutivistas e construtivistas desse processo, sendo o mote das discussões realizadas pelo autor em sua principal obra, o livro “Sociologia da Infância” (2011). Contudo, a visão de que “a maneira como a criança assimila o que é posto nela pode não ter nenhuma semelhança com a maneira como o próprio adulto o utiliza” (WALLON, 2007, p. 13) já havia sido anunciada por Wallon, em 1941, na publicação original do livro “A evolução psicológica da criança”. Trazendo como exemplo as brincadeiras, Wallon (2007) afirma que:

(...) as crianças copiam [as brincadeiras] umas das outras, [o que] se explica pela mera necessidade de agir sobre o mundo exterior para adequar os recursos dele aos recursos próprios e para assimilar de maneira cada vez mais estreita partes mais extensas desse mundo (WALLON, 2007, p. 62).

Os comentários preliminares feitos no presente trabalho indicam a necessidade de aprofundamento na análise acerca das convergências de compreensões presentes na abordagem

walloniana do desenvolvimento humano e na Sociologia da Infância segundo Corsaro. Vale ressaltar que o estudo de cada teoria precisa ser realizado mediante a consideração do objeto que ela tenciona compreender: no caso da Psicogenética de Henri Wallon, os processos que constituem o psiquismo humano no desenvolvimento da pessoa, e no caso da Sociologia da Infância, o lugar das crianças na estrutura social e as especificidades do processo de socialização – as culturas infantis. Assim, o exercício de aproximação entre as duas teorias levou em conta a autonomia de cada perspectiva, inclusive, de suas respectivas metodologias (CASTORINA, 1995).

Ao inviabilizar as contribuições da teoria Psicogenética walloniana para os estudos sobre o desenvolvimento e a socialização na primeira infância, a Sociologia da Infância trabalha com base em uma referência limitada da(s) Psicologia(s), sobretudo, no que diz respeito às abordagens Psicogenéticas do Desenvolvimento. É sobre a superação da fraqueza de diálogo (PROUT, 2010) no interior do campo da Sociologia da Infância com a Psicologia que essa problematização buscou tratar, reconhecendo a necessidade de fortalecimento das aproximações realizadas e intencionando contagiar pelo espírito que as anima.

5. METODOLOGIA

5.1. A pesquisa com crianças e a abordagem qualitativa

Qualquer um que se empenhe em ouvir a resposta das crianças é uma mente revolucionária (DOLTO, 1999, p. 9).

Conhecer o que as crianças sentem e pensam sobre variados temas relacionados às suas experiências é uma característica inovadora das investigações que assumem a criança como sujeito de pesquisa – tendência que “repositona as crianças como sujeitos em vez de objetos” (CHRISTENSEN E JAMES, 2000c, p. 3, *apud* CORSARO, 2011, p. 57). O ponto de vista das crianças sobre os temas que lhes dizem respeito tem sido apreendido por pesquisadores que se propõem a realizar pesquisas com elas, e não sobre elas. Para isso, recorrem à estratégias que têm se mostrado eficazes e buscam novas formas de explorar as diferentes linguagens da criança (CRUZ, 2008).

Além de sujeito competente, as crianças são vistas em seus contextos de vida, o que possibilita visualizar as diferentes infâncias nas quais as crianças compartilham os primeiros anos de inserção na cultura. Reconhecendo meninas e meninos como sujeitos sociais que vivem as suas infâncias em determinados meios e que são por eles afetados, “(...) vários autores têm destacado que as crianças podem acrescentar informações novas e importantes, que ampliam o nosso conhecimento sobre a realidade” (CRUZ, 2010, p.13).

As pesquisas com crianças encontram-se no rol das investigações de abordagem qualitativa, característica pertinente a uma parcela das pesquisas realizadas na área das Ciências Humanas. Na abordagem referida acima, os sujeitos são compreendidos com base no contexto no qual estão inseridos e a partir do seu próprio referencial. Por outro lado, a interpretação do contexto também é influenciada pelas concepções dos sujeitos, as quais são constatadas tanto pela sua observação, como também pelo diálogo entre pesquisador e pesquisados – aqui concebidos como co-participantes (FREITAS, 2003).

De acordo com Freitas (2003), as pesquisas que adotam esse cunho devem ir ao encontro da situação ou do fenômeno que investigam no seu processo de desenvolvimento, ou seja, a manutenção de um contato constante com os processos envolvidos na construção do objeto pesquisado. No caso da presente pesquisa, os fatores que perpassam a construção da identidade étnico-racial em crianças negras remanescentes de quilombolas.

Na abordagem qualitativa, interessa ao pesquisador o ambiente natural – principal fonte de construção de dados (LÜDKE E ANDRÉ, 1986) –, no qual, segundo Lüdke e André (1986), o pesquisador deve “(...) estar atento para o maior número possível de elementos

presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema” (p. 12)²⁶.

Na pesquisa de abordagem qualitativa, o pesquisador deve reconhecer o lugar sócio-histórico do qual ele investiga, tendo em vista que os pressupostos que orientam o seu pensamento devem estar de acordo com a abordagem que norteia a sua pesquisa; isso inclui a sua subjetividade e as suas concepções sobre o mundo, no caso do presente trabalho podemos citar a concepção de criança, de educação, de socialização etc. Não podemos desconsiderar que o movimento contrário também acontece, a visão que os sujeitos investigados constroem do pesquisador e do seu trabalho também repercute no fenômeno objeto do estudo. Acerca da participação ativa dos indivíduos envolvidos na pesquisa, especialmente, no campo da educação, Gatti (2000) nos diz que “(...) pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (p. 12).

Segundo Lüdke e André (1986), “(...) em educação as coisas acontecem de maneira não inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito (p. 3). Na afirmação feita pelos autores supracitados reside uma ideia cara às pesquisas da área das Ciências Humanas, a qual consiste na afirmação de que não existem verdades absolutas. As constatações/conclusões realizadas pelos pesquisadores são utilizadas como referências para a compreensão do fenômeno investigado, mas, não esgotam ou cristalizam os conhecimentos acerca dele.

Segundo Gatti, “(...) o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja à natureza destes dados” (2000, p. 10). Sobre as conclusões que são feitas pelas pesquisas de abordagem qualitativa, Lüked e André (1986) observam que a “preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (p. 12), uma vez que ele é gerado por meio de um contato real e respeitoso com aqueles que ocupam um lugar tão importante quanto o de quem pesquisa.

Para isso, o pesquisador deve permitir-se à uma investigação que preze as “características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (YIN, 2005, p, 20). Isto significa dizer que a descrição, a compreensão e as relações entre os eventos devem ser feitas com a finalidade de retratar a realidade de forma completa e profunda, como também “os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 20). Essas características estão presentes no estudo de caso, que segundo Yin (2005), trata-se de “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo

²⁶ A abordagem qualitativa além de compreender os fenômenos humanos no seu desenvolvimento, também busca compreender as suas origens.

dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”

O estudo de caso se propõe a investigar um caso delimitado, mas, que apesar de possuir esse caráter também se encontra em uma rede de relações com outros contextos/meios, o que torna possível a construção de aproximações com outros grupos/sujeitos que são perpassados por fatores semelhantes ao do caso estudado. Segundo Lüdke e André (1986) os contornos que delimitam o caso não são totalmente construídos a priori, no decorrer da investigação o pesquisador delimitará ainda mais as fronteiras do grupo/conjunto que investiga, o subtraindo de uma compreensão hegemônica da realidade. De acordo com Lüdke e André, “(...) o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (1986, p. 17), ou seja, possui um sentido em si mesmo.

As constatações e considerações que são produzidas a partir de um caso específico não ficam direcionadas apenas a explicar determinado fenômeno situado em certo contexto, mas, contribuem com o conhecimento que se tem sobre um ou mais fenômenos (YIN, 2005). Por exemplo, as pesquisas que foram realizadas sobre a construção da identidade étnico-racial em crianças negras no contexto da Educação Infantil tiveram diferentes lócus e sujeitos de pesquisa, contudo, forneceram informações que possibilitaram o conhecimento de quais fatores perpassam esse processo na infância das crianças brasileiras.

5.2. Lócus e sujeitos da pesquisa

A presente pesquisa teve como *lócus* de investigação o Centro de Educação Infantil (CEI) público Luiza Mahin²⁷, localizado no interior de uma comunidade de remanescentes de quilombolas da região metropolitana de Fortaleza. Vale ressaltar que a localização da instituição foi o principal critério utilizado para a sua seleção, uma vez que se objetivou compreender a construção da identidade étnico-racial em crianças negras remanescentes de quilombolas que frequentassem a creche na sua comunidade; característica não compartilhada pelas pesquisas que tiveram o mesmo objeto de estudo (apresentadas na introdução).

Outras duas características da instituição implicaram na sua escolha. A primeira consiste na sua organização por agrupamentos e a segunda no fato de contar com agrupamentos de crianças de três anos, público da creche. Encontrar uma instituição com essas características,

²⁷ O nome da instituição de Educação Infantil é fictício. O nome dado à instituição na presente pesquisa é uma homenagem à Luiza Mahin, mulher negra “trazida à Bahia pelo tráfico de escravos, [no Brasil] desempenhou importante papel na Revolta dos malês, última grande revolta de escravos ocorrida em Salvador (1835). Luiza era uma africana inteligente e rebelde que fez sua casa de quartel general das principais lutas abolicionistas. Mãe de Luiz Gama, poeta e abolicionista, ela acabou deportada para a África devido à participação em rebeliões negras”. Disponível em <<http://www.palmares.gov.br/?p=1901&lang=es>>. Acesso em 06 mai. 2017.

inicialmente, se apresentou como um desafio, uma vez que, como mostra o relatório sobre oferta e demanda de Educação Infantil no campo (BARBOSA et al., 2012), constata-se, com frequência, nas escolas situadas em áreas diferenciadas (assentamentos da reforma agrária, áreas remanescentes de quilombolas etc.) composições de turmas multisseriadas, nas quais segundo Barbosa, Fernandes e Gehlen (2012):

(...) crianças da Educação Infantil são atendidas na mesma sala, junto com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, embora o maior percentual se encontre na faixa etária de 4 a 6 anos (92,5%), crianças com idades entre 0 e 3 anos também são atendidas nessas turmas (16,2%). (2012, p. 92).

Vale ressaltar que o menor percentual de crianças de 0 a 3 anos em turmas multisseriadas não indica que a maior parte das crianças residentes em áreas diferenciadas são atendidas por equipamentos do tipo creche, mas, reforça, em primeiro lugar, a denúncia de que o “percentual mais alto de matrículas de crianças ‘fora da idade’ na creche que na pré-escola persiste em todas as variáveis selecionadas [sexo, cor/raça, regiões etc.], reforçando a ideia de que a concepção de creche no país ainda é mais ‘volátil’ que a de pré-escola” (ROSEMBERG e ARTES, 2012, p. 38). E em segundo lugar, manifesta a discrepância entre a oferta de creche e de pré-escola; quadro agravado quando se considera a distância entre as moradias das crianças de 0 a 3 anos residentes no campo e o local do equipamento (aspectos discutidos no terceiro capítulo).

Esse modelo de atendimento – composto por turmas multisseriadas – também foi identificado na presente investigação. Das três instituições – situadas em comunidades remanescentes de quilombolas da região metropolitana de Fortaleza e do interior do estado do Ceará – contatadas para acolher a pesquisa, duas contavam com apenas uma turma de Educação Infantil, na qual eram atendidas crianças de 2 a 5 anos. Diferentemente, desta realidade, o CEI Luiza Mahin conta com 6 agrupamentos por turno (diurno e vespertino), igualmente divididos entre crianças de 3, 4 e 5 anos.

Participaram da pesquisa, 15 crianças pertencentes ao agrupamento denominado de Infantil III A. A escolha por crianças que estejam na faixa de três anos está articulada ao referencial teórico adotado para compreender a construção da identidade na primeira infância. Como já tratado no capítulo anterior, para Wallon (1986; 2007), o processo de construção da consciência de si é mais intenso nos três últimos anos da primeira infância (3 – 5 anos de idade), quando a criança se percebe como sujeito e os outros como não-eu, aquisições que vão se consolidando no terceiro estágio do desenvolvimento proposto por Wallon (1986; 2007), o personalismo. A escolha por crianças de três anos também constitui a identidade da presente pesquisa, uma vez que meninas e meninos remanescentes de quilombolas bem pequenos não

foram assumidos como sujeitos nas pesquisas que investigaram a construção da identidade étnico-racial em instituições localizadas na própria comunidade das crianças.

Outra característica contemplada pela amostra participante da pesquisa refere-se à predominância de crianças negras (pretas e pardas) na constituição do público atendido e atuante na instituição de Educação Infantil. Dentre as 15 crianças coautoras deste trabalho, seis eram pretas, seis eram pardas e três eram brancas. Importa dizer que *a atribuição do pertencimento étnico-racial das crianças foi feita pelo pesquisador*.

O agrupamento no qual a pesquisa foi realizada contava com uma professora regente A (parda) e uma professora regente B (branca), a segunda substituíva a primeira nos dias de planejamento.

5.3. Procedimentos e instrumentos da pesquisa

Como anunciado no início do presente capítulo, essa investigação caracteriza-se pelo reconhecimento da agência das crianças enquanto sujeitos de pesquisa. Foi justamente a partir desse reconhecimento que os procedimentos e instrumentos apresentados a seguir foram pensados, afim de responder a cada um dos objetivos específicos e, assim, o geral. O primeiro procedimento apresentado consiste no exercício da observação participante e o segundo na realização de entrevistas coletivas com as crianças.

Para **compreender como se dá a socialização étnico-racial das crianças negras remanescentes de quilombolas bem pequenas, com foco na creche, e identificar fatores que contribuem para a construção da identidade étnico-racial dessas crianças** foram realizadas oito observações de turnos inteiros com o agrupamento de Infantil III.

Distante de condutas que visam construir certa indiferença entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, no presente estudo, a observação realizada considerou que há uma participação intrínseca a essa prática, ou seja, de que o contato do pesquisador com o contexto e seus sujeitos provoca mudanças no ambiente em que a investigação se dá, com isso, pesquisador e sujeitos se afetam mutuamente (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Também se acredita que os significados que foram empregados aos fenômenos observados estão relacionados tanto ao envolvimento com o contexto (BOGDAM e BIKLEN, 1994), como também às experiências do pesquisador, as quais fazem com que a atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

A partir da compreensão de que o pesquisador/observador é um sujeito “situado no tempo e no espaço e o (...) [seu] olhar, um olhar construído, educado, tanto estética quanto politicamente, numa espécie de rede coletiva formada pela história e pela cultura” (SILVA,

2011, p. VII) devemos considerar que as concepções construídas durante o percurso acadêmico e também anterior à ele, principalmente, as imagens de criança, de infância e de Educação Infantil repercutiram significativamente na ação de observar.

Outro aspecto relacionado à observação refere-se ao planejamento dessa prática, ou seja, a delimitação com antecedência “do que” e “do como” se pretendia observar (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 25). Esse aspecto constitui o caráter contínuo das observações, o qual está relacionado aos diferentes espaços e tempos da rotina das crianças que foram observadas; acerca disso Jablon, Dichtlmiller e Dombro (2009, p. 68) nos dizem que “(...) observar a criança em situações diferentes nos dá uma compreensão mais completa de quem é a criança”.

Na construção dos instrumentos que foram aplicados com as crianças remanescentes de quilombolas da turma de Infantil III pesquisada, considerou-se as especificidades das crianças desse grupo e as características do trabalho desenvolvido com elas. Vale ressaltar, o valor que foi dado nesse processo à indicação de Barbosa e Fochi (2015) a respeito da observação com crianças bem pequenas, os autores afirmam que essa deve consistir na “(...) atenção [...] centrada na ação das crianças: para onde olham, como olham, qual é o tempo de seu olhar, como exploram os materiais, como interagem entre elas e com os adultos (p. 8)”. Foram essas as pistas que auxiliaram a construção dos instrumentos utilizados nas entrevistas coletivas, procedimento apresentado adiante.

O segundo procedimento, composto por dois instrumentos, foi aplicado com quatro grupos de crianças em dois dias diferentes. O primeiro instrumento, denominado de *Comparação de fotos* (CF), e parte do segundo, conhecido como *História para completar*²⁸ (HCa), foram aplicados no primeiro dia e a outra parte do segundo instrumento (HCb) aplicada em um dia posterior. Inicialmente, explicou-se para as crianças que uma conversa seria realizada com elas em outra sala e que teríamos que ir para lá. No primeiro dia, foram convidados dois grupos. Primeiramente, quatro crianças (G1), duas meninas (uma branca e uma negra) e dois meninos (um branco e um negro) e, em seguida, três meninas (G2), todas negras. No segundo dia, foram convidados mais dois grupos de crianças. Primeiramente, três crianças (G3), duas meninas negras e um menino branco, e, em seguida, quatro crianças (G4), três meninas (duas negras e uma branca) e um menino negro.

²⁸ “As Histórias para completar constituem uma estratégia que se baseia nas Histoires à Completer, de Madeleine B. Thomas. Trata-se de incícios de histórias que são contados às crianças, sendo-lhes incentivado, em seguida, que imaginem como poderia ser a sua continuação. Elas têm sido usadas desde a década de 80 (CRUZ, 1987, 1997) como uma forma de apreender, de maneira indireta, as percepções das crianças e, desde então, com as devidas alterações (já que os incícios das histórias são relativos aos temas investigados), essa estratégia já foi utilizada em vários trabalhos que incluíram a escuta de crianças (...)” (CRUZ e CRUZ, 2015b, p. 161).

Quadro 1 - Grupos de crianças escutadas, sexo/cor e instrumentos aplicados

Grupos de crianças	sexo/cor	Instrumentos
G1	menina negra menina branca menino negro menino branco	CF e HCa
G2	3 meninas negras	CF e HCa
G3	2 meninas negras 1 menino branco	HCB
G4	2 meninas negras 1 menina branca 1 menino negro	HCB

Fonte: Dados da pesquisa

Os grupos foram formadas por crianças negras (pretas e pardas) e brancas. Esse critério está relacionado às características do pensamento infantil segundo a Psicogenética walloniana. Para Wallon (*apud* DANTAS, 1990), a natureza do pensamento em sua fase mais elementar é a estrutura binária, que consiste basicamente em pares de ideias. Inicialmente, a criança não pensa em termos isolados, mas, em termos que são puxados uns pelos outros, ou seja, para a criança uma ideia necessariamente está colada a outra, pois, a primeira é associada automaticamente a segunda, por exemplo, chuva-vento. Vale ressaltar que, os termos identificáveis pelo pensamento exigem um outro termo complementar ou diferenciador, ao qual possa se opor. Decorre dessa explicação a escolha por termos nas aplicações dos instrumentos a participação de crianças negras e brancas, por compreender que é partir dessa identificação/diferenciação que elas constroem o pensamento discursivo, que trata-se da manifestação do pensamento em ato verbal (DANTAS, 1990).

Para **apreender se e como as crianças percebem as semelhanças físicas decorrentes do pertencimento étnico-racial e reagem a essa percepção** foi utilizado um procedimento que consiste na *comparação de fotos* (CF)²⁹. Foram apresentados pares de fotografias na seguinte ordem:

- I. Bebê e menino branco (variação da idade);
- II. Menino e menina negros (variação do sexo);
- III. Duas meninas negras (variação da idade);
- IV. Menino negro e menino branco (variação do pertencimento étnico-racial);

²⁹ A primeira versão foi usada numa pesquisa que buscou identificar como as crianças de três anos percebem a discriminação étnico-racial; a segunda versão, aqui utilizada, integrou a metodologia da pesquisa centrada na construção da identidade étnico racial também em crianças de três anos.

V. Menina negra e menina branca (variação do pertencimento étnico-racial)³⁰.

Para as três primeiras combinações foi perguntado:

- O que vocês acham que elas têm de parecido?
- O que vocês acham que elas têm de diferente?

Para a quarta e a quinta combinações foram acrescentadas mais duas perguntas:

- O que vocês acham dessas crianças?

Quando elas não entenderam a pergunta anterior, foram acrescentadas as seguintes opções:

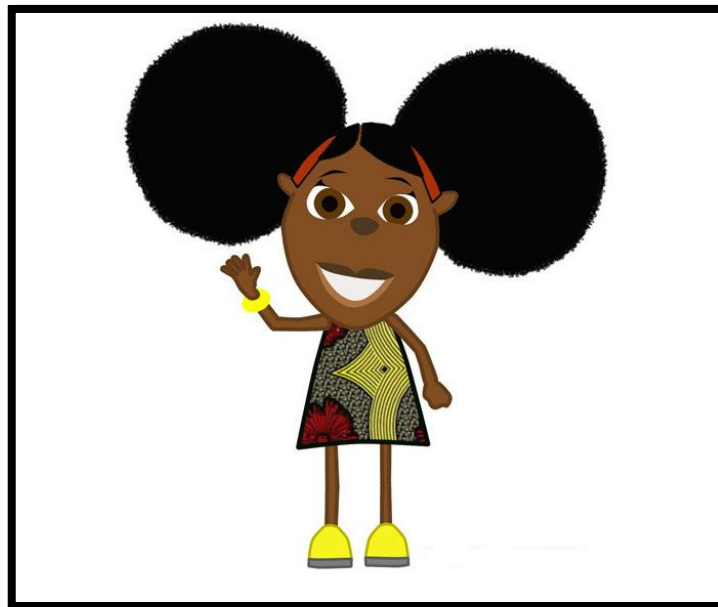
- Elas são legais?
- São chatas?
- São bonitas?
- São feias?

Por último se perguntou:

- Com qual dessas crianças você parece?

Para **compreender o processo de construção da identidade étnico-racial em crianças negras remanescentes de quilombolas e sua articulação com o processo de construção da identidade de crianças do campo** foi apresentado para as crianças a seguinte história (HCa)³¹:

Pessoal, essa aqui é a Vitória.



³⁰ Ver apêndice B.

³¹ As imagens da história para completar são originárias de uma animação da Nigéria, intitulada de “Bino and Fino”.

A Vitória e a família dela vieram morar aqui na comunidade faz pouquinho tempo.



A Vitória não conhece nada daqui. Passa o dia inteiro dentro de casa sem fazer nada. Ela acha isso muito chato.



Vocês “topam” ajudar a Vitória?

Vamos dizer pra ela o que ela pode fazer aqui na comunidade!

Por meio do que as crianças sugeriram que a personagem Vitória poderia fazer na comunidade, se caracterizou como as crianças vivem suas infâncias na comunidade remanescente de quilombolas localizada na zona rural.

Com o objetivo de **identificar quais fatores estão envolvidos no processo de construção da identidade étnico-racial dessas crianças em ambientes coletivos de educação** se explorou a percepção que elas tinham acerca de suas vivências no interior da instituição de Educação Infantil. Para isso, em uma visita posterior à aplicação do instrumento apresentado acima, a história da menina Vitória foi retomada com as crianças e acrescentado o seguinte fato (HCb):

Pessoal, certo dia, a mãe da Vitória ficou sabendo que tinha essa escola³² aqui na comunidade. Daí ela falou pra Vitória e pro irmão dela que eles vinham pra escola.



Mas, a vitória não sabe o que as crianças fazem na escola.

Vamos ajudar a Vitória mais uma vez. Vocês podem dizer pra ela o que as crianças fazem aqui na escola?

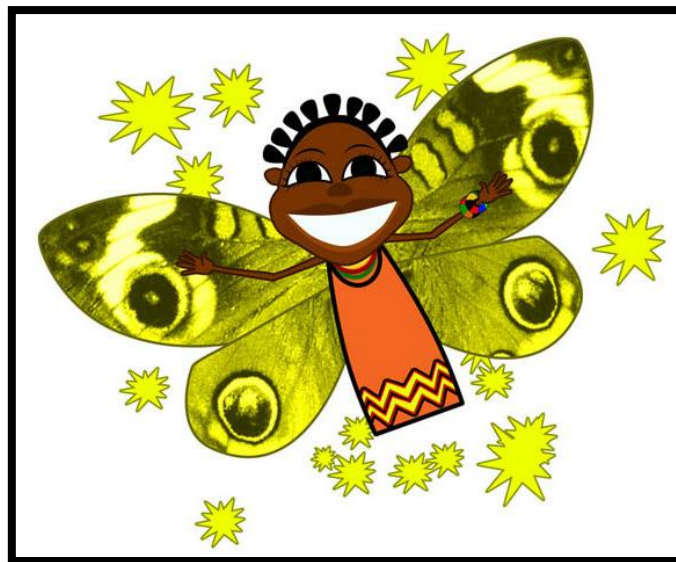
³² Nomenclatura identificada como utilizada no cotidiano pelas crianças para se referirem à instituição Luiza Mahín.



Afim de compreender mais a fundo a primeira parte do segundo objetivo – o processo de construção da identidade étnico-racial – tentou-se **identificar como as crianças negras remanescentes de quilombolas reagem à uma suposta situação de negação do pertencimento étnico-racial e a quais aspectos elas relacionam esses tipos de comportamentos**. Para isso se acrescentou também o seguinte fato na história da menina Vitória (continuação HCb):

Pessoal, um certo dia desses, em que a Vitória estava escola, uma fadinha apareceu pra ela e pro irmão dela.

Olhem a fadinha que apareceu!



A fadinha disse que ela podia fazer qualquer coisa que as crianças pedissem. Ela era mágica, qualquer coisa que eles pedissem ela podia fazer!



O que será que a Vitória pediu pra Fadinha? O que vocês acham que ela queria muito e ia pedir pra fadinha?



E sabe o que foi que o irmão da Vitória quis pedir pra Fadinha? Ele pediu que ela mudasse ele: que ela fizesse ele agora ser branco.

Por que será que ele pediu isso?



Dependendo das respostas, perguntou-se:

Será que ele não gostava de ser preto/negro?
Por que será que ele não gosta de ser preto/negro?
O que vocês acham sobre isso?
O que nós podemos dizer pra ele?

Ainda tentou-se **identificar** como as crianças negras remanescentes de quilombolas reagem à uma suposta situação de discriminação étnico-racial e a quais aspectos elas relacionavam esses tipos de comportamentos. Para isso, também se acrescentou a seguinte situação na história da menina Vitória e do seu irmão na “escola” (continuação HCb).

E sabe o que mais aconteceu com a Vitória e o irmão dela na creche?

Um certo dia, a Vitória e o irmão dela estavam na sala com outras crianças, daí chegou um menino e disse assim:

Sai daqui seus pretinhos³³.



Por que será que esse menino fez isso?

O que vocês acham sobre isso?

Tem alguém que pode ajudar a Vitória e o irmão dela?

Como será esse menino que fez isso com a Vitória e o irmão dela?

A seguir, é apresentada a comunidade e a instituição de Educação Infantil lócus da investigação, como também, as crianças e a professora que participaram do estudo.

³³ Na mediação da história foi esclarecido para as crianças que o menino que diz “Sai daqui seus pretinhos” não está na imagem.

6. UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL “URBANA” EM UMA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBOLAS

6.1.A comunidade e a instituição de Educação Infantil

A comunidade remanescente de quilombolas na qual se localiza a instituição investigada é descendente de um negro que fugiu de um navio negreiro ancorado no litoral do Ceará, por volta de 1890. Em busca de um lugar seguro, o negro se deparou com capitães do mato, os quais lhe torturam com crueldade. A resistência do negro frente ao ataque sofrido proporcionou o seu encontro com uma índia da região. As crianças, frutos desse amor, inauguraram os significados de viver nesse território, dentre os quais estão o encantamento e a alegria pela liberdade, a qual era manifestada em festas que eram realizadas no alto de uma serra pelo povoado crescente, fato que deu origem ao nome da comunidade.³⁴

A comunidade remanescente de quilombolas é composta por 375 famílias, e está localizada na região metropolitana da cidade de Fortaleza, em área rural. Atualmente a comunidade possui titulação de território quilombola, título de propriedade da comunidade, cedido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Tal título é coletivo, pró-indiviso e em nome da associação dos moradores da área, registrado no cartório de imóveis, sem qualquer ônus financeiro para a comunidade beneficiada³⁵. Segundo a associação, a titulação é o resultado de uma década de lutas. Além de contar com uma associação de moradores, a comunidade possui um centro cultural e um centro de umbanda.

Na associação e no centro cultural são realizados projetos de música (envolvendo instrumentos de origem africana), divulgação e comercialização de produtos artesanais feitos por moradores da comunidade, recepção de visitantes (principalmente, de estudantes e pesquisadores), reuniões com a comunidade e representantes da administração municipal, momentos de festas entre os moradores etc. A associação possui uma rádio que transmite informes sobre os eventos da associação e da comunidade, como por exemplo, a morte de um morador. Possui também um salão de exposição, no qual se encontram pinturas de um artista local, nas quais é narrada a trajetória do negro fundador da comunidade e objetos da história e da cultura do local.

³⁴ Informações disponíveis no site da associação da comunidade, afim de manter a identificação da comunidade em sigilo, o site não será divulgado.

³⁵ Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/estrutura-fundiaria/quilombolas>>. Acesso em 07 out. 2017.

Foto 1 – Bonecas de pano feitas por moradoras da comunidade



Fonte: site da associação de moradores da comunidade.

Em visita realizada à associação e ao centro cultural³⁶, foi perceptível que os líderes da comunidade são muito ativos em relação às suas causas, especificamente, aos seus direitos enquanto território remanescente de quilombolo, e muito receptivos também. A comunidade possui características de grupos sociais pequenos, como por exemplo, sentar na calçada para prostrar, relacionar as pessoas ao sobrenome da família à qual pertencem (ex. Pedro dos Aquino). Entre outras características está a rápida divulgação de acontecimentos episódicos ou cotidianos da comunidade entre os moradores, como expressa o seguinte fato registrado em diário de campo:

Uma mãe entra na instituição perguntando se vai ter aula. Vários pais entraram um pouco exaltados no CEI, fazendo o mesmo questionamento. A coordenadora diz que sim, que não terá aula apenas para uma turma. A confusão se deu pelo fato de uma mãe ter entendido errado o recado da direção. Ela comunicou para vizinhos e conhecidos que não haveria aula no CEI na sexta-feira. Por conta disso, há um número bem inferior de crianças comparado aos outros dias. Na turma de Infantil III há apenas 6 crianças (Diário de campo – 07/04/2017).

Semelhante a organização das casas no território da comunidade, o Centro de Educação Infantil Luiza Mahin está localizado em uma área aberta, não contando com casas ou prédios vizinhos, mas, com muitos cajueiros ao seu redor. O CEI está localizado nas proximidades da associação e do centro cultural, já citados como importantes espaços da comunidade, área na qual não há sinais de poluição sonora e/ou visual. A oferta do atendimento próxima à residência das crianças é um direito previsto no Art. 15 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012), o que implica na permanência da criança com o seu grupo familiar e comunitário de referência. A

³⁶ A coordenadora da instituição manifestou desconforto em relação ao centro de umbanda, em virtude disso, não se solicitou que uma visita também fosse feita ao local (situação discutida no próximo capítulo).

instituição faz parte da rede de educação de um município da região metropolitana da cidade de Fortaleza e atende cerca de 180 crianças (manhã e tarde), em sua maioria filhas de agricultores, operários de indústrias etc.

6.1.1. Estrutura

A unidade de Educação Infantil faz parte das ações do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA)³⁷. O prédio foi inaugurado no início de 2015, tendo dois anos de funcionamento.

Foto 2 – Fachada do Cento de Educação Infantil Luiza Mahin



Fonte: Arquivo de pesquisa.

O CEI possui uma grande fachada, a qual é composta pela representação de uma árvore e de uma janela contendo figuras de crianças. O espaço externo às salas de referência no interior da unidade é amplo, em maior parte constituído por areia, contudo, também apresenta tampas de fossas, as quais apresentam risco para as crianças. Esta área externa possui um parque com casinhas, cavalinhos e balanços de madeira bem conservados e suficientes para o público que atende. A amplitude do parque repercutiu no procedimento de observação realizado durante a pesquisa, pois as crianças da turma de Infantil III enfocada não ficavam juntas, escolhiam brinquedos diversos e participavam de brincadeiras distintas. Contudo, esse quadro foi

³⁷ O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e pré-escolas de educação infantil da rede pública. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso em 08 out. 2017.

mudando progressivamente, na medida em que elas foram construindo culturas de pares (CORSARO, 2011) mais estáveis no interior do próprio agrupamento. Além desse espaço externo, o CEI possui um amplo corredor entre as salas de referência, no qual também se encontram casinhas de brinquedo – estas são de plástico – e um bebedouro que é utilizado por todos os agrupamentos. Diferentemente de outras instituições, na unidade investigada não se tem a prática do uso de copos individuais e jarras de água.

A estrutura do equipamento também é composta por seis salas de referência amplas, iluminadas e ventiladas natural e artificialmente. Os banheiros e varandas de banho são agregados às salas de referência. Os banheiros são compartilhados entre duas salas, possuem espelho e pias a altura das crianças, sanitários adequados para elas, como também contam com uma bancada para uso das crianças e das professoras, por exemplo, para a troca de fraldas. As portas que dão acesso aos espaços citados acima são largas, assim, como as demais portas de toda a instituição.

A sala de referência é decorada com desenhos prontos pintados pelas crianças e com produções da professora, fotos de adultos e crianças, as quais estão relacionadas aos diretos de aprendizagem e desenvolvimento da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2016). Vale ressaltar, que entre as pessoas presentes nas fotos não há representação do grupo étnico-racial negro, assim como nos demais materiais da sala, os quais também não fazem referência ou pertencem à cultura quilombola. Esta ausência constitui-se como uma problemática em qualquer contexto de Educação Infantil, contudo, se agrava em um contexto constituído majoritariamente por crianças negras.

As salas são equipadas com mesas e cadeiras adequadas para as crianças e para a professora, com bancadas e armários de madeira, com colchonetes, com prateleiras e um quadro branco. Por outro lado, na sala focalizada pela pesquisa, materiais como massinha de modelar, tinta guache, cola, papel, jogos didáticos e livros de literatura infantil são escassos. Destoando um pouco do que acontece com a decoração da sala, há dois livros de literatura infantil que possuem personagens negros. No entanto, não foi observado o seu uso por parte da professora ou das crianças.

Alguns materiais aos quais as crianças têm acesso, como lápis de cor, giz de cera, tesoura, letras e números móveis foram adquiridos pela professora. O mesmo se dá com os brinquedos: as crianças têm acesso a brinquedos quebrados, os quais, em sua maioria, foram adquiridos pela docente. O fato de ter que comprar materiais e brinquedos para a instituição parece deixar a professora profundamente incomodada, sendo este fato conteúdo de vários

desabafos feitos por ela. A docente manifesta indignação em relação à escassez de materiais e comentou que não iria novamente comprar brinquedos e jogos para a sala, já que ela não podia comprar muitos e, sendo poucos, logo as crianças quebravam.

A instituição também possui espaços como secretaria, coordenação, sala de informática e almoxarifado. Durante o período observado, as crianças só tiveram acesso à esses espaços nas ocasiões em que iam pedir algum material solicitado pela professora, por exemplo, papel, grampeador etc. Todos esses espaços são amplos e equipados com mobiliário novo e confortável, contando com computadores e impressoras/copiadoras funcionando e bem conservados; além de possuírem sistema de ar-condicionado. Especificamente na secretaria há um quadro contendo a foto de uma mulher negra, a qual teve o nome adotado para nomear a instituição, como forma de homenagem, e na sua frente, no corredor que dá acesso às salas, existe a representação de um menino negro e uma menina branca saudando quem chega à instituição.

Outro espaço presente na instituição, desta vez caracterizado pelo uso coletivo, é o refeitório. Este espaço é composto por mesas e bancos compridos, pesados, os quais são adequados ao tamanho das crianças. Possui também um balcão, no qual o lanche é servido pelas professoras e merendeiras. O espaço é iluminado naturalmente, por meio do uso de janelas de policarbonato e não conta com ventilação artificial. A cozinha do CEI é agregada ao refeitório, esse espaço conta com grandes freezers, geladeiras e um fogão industrial.

O CEI ainda conta com banheiros para adultos (masculino e feminino) e com uma área de serviço, na qual são guardados materiais de limpeza. Toda a instituição, sobretudo, o refeitório, sempre está muito limpa e organizada.

Apesar de aspectos negativos estarem presentes na estrutura do CEI Luiza Mahin, principalmente, na organização dos materiais (ou pela ausência de materiais para organizar), a instituição apresenta-se como uma unidade que tem em possibilidade, a nível de estrutura física, a construção de práticas pedagógicas que favoreçam os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência (BRASIL, 2009), como também a articulação de práticas sociais coletivas entre crianças de diferentes faixas etárias etc. No entanto, é importante pontuar que essa não é a realidade de um grande número de instituições de Educação Infantil presentes em comunidades remanescentes de quilombolas em território nacional. Em sua quase totalidade, essas instituições contam com espaços externos e internos pequenos, funcionando em modelo de adaptação de prédios residenciais ou comerciais, como relatado por Macedo (2006), em pesquisa realizada em uma comunidade remanescente de quilombolas localizada na região do Médio São Francisco, no estado da Bahia:

A estrutura física atual da escola é de duas salas de aula, uma área tipo alpendre, uma pequena cantina e uma minúscula sala onde funciona a diretoria. A escola necessita de ampliação, pois não atende à demanda da comunidade, e continua utilizando a associação, que fica ao lado da escola, para a complementação de suas salas de aula. Os dois sanitários que existem ficam na área exterior da escola. Nesta área existe muita areia e nenhuma arborização ou quadra, não sendo espaço apropriado para atividades recreativas ou para educação física. Segundo as professoras, é urgente murar a escola ou cercar com arame liso, construir mais salas de aula, uma quadra, biblioteca, uma creche ou sala adequada para alunos de Educação Infantil (MACEDO, 2006, p. 65).

Artes e Rosemberg (2012), ao discutirem informações do Censo Escolar 2010 sobre matrículas de crianças de 0 a 6 anos por tipo de área diferenciada e localização, afirmam que os estabelecimentos rurais de educação situados em comunidades remanescentes de quilombo são os portadores das piores condições de funcionamento. Tal constatação não se aplica à instituição lócus da presente pesquisa, mas, provavelmente, retrata os espaços frequentados por várias crianças negras residentes em área rural no Ceará.

6.1.2. Funcionamento

O CEI Luiza Mahin funciona em jornada parcial, atendendo crianças de 3 a 5 anos, ou seja, tanto crianças público da creche como também da pré-escola. O turno da manhã tem início às sete horas e término às onze horas, as atividades da tarde iniciam às treze horas e terminam às dezessete horas. Há 12 agrupamentos presentes na instituição, divididos igualmente entre crianças de três, quatro e cinco anos. São dois agrupamentos de cada faixa etária por período: dois infantis III pela manhã e dois pela tarde e assim sucessivamente. No entanto, é necessário lembrar que as instituições de Educação Infantil localizadas em comunidades remanescentes de quilombos funcionam, em maior medida, com salas multisseriadas (MACEDO, 2008; LEITE, 2009), em alguns casos, apresentam agrupamentos constituídos por crianças público da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BARBOSA et al, 2012).

Na instituição lócus da pesquisa, as turmas são constituídas, em sua maioria, por crianças negras (pretas e pardas), residentes na comunidade remanescente de quilombolas ou moradoras de comunidades vizinhas.

O quadro de professoras é composto por docentes negros e brancos de municípios vizinhos e da capital do estado, Fortaleza. A gestão da instituição conta com uma diretora, uma coordenadora e uma secretária, valendo ressaltar que as duas últimas servidoras citadas são negras e fazem parte da comunidade remanescente de quilombolas. Somam-se à essa equipe duas merendeiras e quatro auxiliares de serviços gerais (dentre estas há duas senhoras negras).

As turmas são compostas, em média, por 13 a 15 crianças e contam apenas com uma professora. Na turma de Infantil III enfocada pela pesquisa, composta por 15 crianças e uma professora, foi percebido o quanto essa relação quantitativa – professor-crianças – desproporcional, repercute negativamente na rotina e na prática pedagógica desenvolvida. A docente da turma se esforçava para atender às demandas de cada criança e do coletivo, situação que se agravava pela presença de uma criança com deficiência na turma, para a qual um cuidador³⁸ foi enviado pela Secretaria de Educação do município apenas no final do segundo bimestre de 2017. Em virtude do quadro gerado por essa situação, várias vezes foram registradas no diário de campo situações ou reflexões, inclusive da docente participante da pesquisa, Nedina³⁹, relacionadas à sobrecarga a qual as professoras eram submetidas no CEI:

Uma professora para muitas crianças (Diário de campo - 29/03/2017).

Nedina se faz em mil. Atende bem as demandas das crianças, não sendo superficial (Diário de campo - 29/03/2017).

Na saída para o parque, Nedina comenta/desabafa sobre as dificuldades geradas pela ausência de uma cuidadora para Bernardo. (Diário de campo - 29/03/2017).

A professora diz que percebe estar regredindo em relação ao seu trabalho, pois, a sua prática, por conta da quantidade de crianças para uma única professora, está se resumindo a guardar e proteger as crianças (Diário de campo – 24/02/2017).

O último relato citado acima provocou um profundo sentimento de empatia pela professora, o que desencadeou reflexões constantes acerca de como se comportar na situação de pesquisa (especificamente, no procedimento de observação) em um contexto de sobrecarga docente. Nesse cenário, tentativas de um trabalho participativo com as crianças eram, com frequência, sufocadas por demandas distintas, sobretudo, do menino com deficiência, as quais a professora ainda estava em processo de conhecer para compreender e intervir. A minha participação enquanto pesquisador, mas também como outro adulto na sala, produziu um relacionamento de também acompanhar as crianças em seus percursos diários (aproximação discutida no próximo capítulo).

A respeito da proposta pedagógica desenvolvida pela instituição, constata-se que as práticas realizadas estavam articuladas às datas comemorativas. As intervenções não eram

³⁸ Cargo criado pelo Projeto de Lei 8014/10, trata-se do acréscimo de um parágrafo no art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394). O cuidador é um Profissional, sem formação específica, que acompanha “o estudante de maneira mais individualizada no ambiente escolar para facilitar sua mobilidade e auxiliar nas necessidades pessoais e na realização de tarefas. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/192510-ESCOLAS-PODERAO-SER-OBRIGADAS-A-TER-CUIDADOR-PARA-DEFICIENTES.html>>. Acesso em 29 set. 2017.

³⁹ Os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa são fictícios, resguardando, dessa maneira, o direito ao anonimato.

focadas nas datas, mas, à medida que elas se aproximavam, as crianças passavam a pintar desenhos e a escutar histórias que diziam respeito ao conteúdo da comemoração. Por exemplo, na semana que antecedeu o Domingo de Páscoa, as crianças pintaram cenouras, velas, coelhos etc., como também escutaram histórias sobre o coelhinho da Páscoa. Por outro lado, na turma enfocada, havia um esforço por parte da professora para que as práticas estivessem articuladas ao interesse das crianças, embora, a professora também trabalhasse de acordo com o que se promovia na instituição como um todo, por exemplo, na semana em que as crianças fizeram produções voltadas para a Páscoa, a professora também promoveu momentos de brincadeiras coletivas e de discussões de questões trazidas pelas crianças. Foi possível identificar também que a professora procurava trabalhar com perspectivas menos alienadoras sobre as datas comemorativas, inclusive, com críticas ao consumo exagerado de mercadorias nesses períodos do ano. A docente atuava no sentido de que as práticas relacionadas ao calendário de eventos acontecessem com o objetivo de ampliar a inserção progressiva das crianças na cultura em que vivem, o que segundo Barbosa (2009) exige muita reflexão para optar na forma de propor tais datas.

Outro aspecto identificado na proposta pedagógica da instituição consiste no uso de aparelhos de som e televisão. Por meio desses aparelhos as crianças tinham contato com produtos da indústria cultural para a infância, como por exemplo, aos vídeos da Xuxa. A aquisição da leitura e da escrita por vias antecipatórias caracterizava-se como um dos objetivos das práticas pedagógicas do CEI Luiza Mahin. Na turma de Infantil III participante da pesquisa, todos os dias, durante a roda de conversa, era realizada a “chamadinha”: a professora, por meio da ficha de identificação, lia o nome da criança e dizia qual era a letra inicial, em seguida repetia o mesmo processo questionando as crianças. Nesse sentido também foi presenciada uma prática de formação de palavras com as crianças do infantil V, registrada em diário de campo:

A professora do infantil V traz as crianças para fazerem uma apresentação para o Infantil III. A apresentação consiste em uma criança explicar o significado da vela da páscoa e outra montar a palavra vela no quadro branco, utilizando letras móveis. Por fim, todas as crianças no infantil V montam a palavra vela no chão, também com letras móveis (Diário de campo - 05/04/2017).

Vivências escolarizantes como as descritas acima não contribuem efetivamente para o desenvolvimento da capacidade das crianças em atribuir significados ao mundo em que vivem e de se desenvolverem nesse processo, uma vez que essa ênfase na linguagem escrita resulta na desconsideração das inúmeras outras linguagens que a criança desenvolve anteriormente, as quais marcam fortemente à infância, como por exemplo: os gestos, o brincar,

o desenho, a dramatização etc (VYGOTSKY, 1989). Segundo Albuquerque, Barbosa e Fochi (2013, p. 15):

As práticas possibilitadas pela Educação Infantil têm priorizado a presença das linguagens orais e ainda também das escritas, assemelhando as vivências às pensadas para o Ensino Fundamental e àquelas vividas pelos adultos, que sofreram as limitações do modo de viver a vida moderna e passaram a esquecer-se da existência das demais linguagens, tão importantes para a riqueza das relações homem-homem e homem-mundo.

Ainda sobre as práticas desenvolvidas no CEI Luiza Mahin, foi perceptível a importância que era dada à escuta das crianças e aos diálogos que com elas eram protagonizados. As docentes se interessavam pelas manifestações das crianças e valorizavam o que elas tinham a dizer, inclusive, quando elas resolviam não dizer, mas, desejavam participar, como mostra o seguinte relato:

Na acolhida coletiva, duas crianças vêm para a frente falar sobre a Páscoa, mas, não falam (penso que estão envergonhadas). Os dois meninos são elogiados e parabenizados assim como as crianças que falaram. Uma professora diz que pela coragem eles estão de parabéns (Diário de campo – 10/04/2017).

Um aspecto atípico em relação ao planejamento docente consiste no fato de que ele não era realizado na instituição. No dia reservado para o planejamento⁴⁰, a professora da turma observada não estava presente na unidade. Essa conduta pode comprometer o processo de planejamento e suas implicações para a prática pedagógica, uma vez que as experiências a serem promovidas devem ser pensadas com base no que se registra e se avalia do vivido pelas crianças e pela professora (OSTETTO, 2000); dados que podem ser analisados de forma mais efetiva em um espaço e tempo pensado para isso, isto é, na própria instituição e no tempo que se tem nesse contexto para planejar. Vale ressaltar, a possibilidade que o planejamento na instituição proporciona de professores de diferentes agrupamentos pensarem experiências conjuntas para/com as suas crianças, objetivando a promoção de desenvolvimento e de diversas aprendizagens entre os pequenos de diferentes faixas etárias.

6.1.3. Rotina

A rotina da instituição de Educação Infantil Luiza Mahin não diferenciava muito das rotinas de centros de Educação Infantil localizados em meios urbanos observadas em outras experiências⁴¹. Contudo, há um aspecto que se fazia presente na rotina das crianças do agrupamento de Infantil III participante da pesquisa que pouco se manifesta – ou não foi

⁴⁰ Seguindo o disposto na Lei do Piso Salarial Nacional dos Professores (Lei nº 11.738), um terço do tempo de cada professor deve ser dedicado a atividades de planejamento.

⁴¹ Rotinas de creches municipais da cidade de Fortaleza - CE presenciadas em duas situações, a primeira refere-se à participação em uma pesquisa desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e a segunda vivenciada na atividade de estágio Educação Infantil do curso de Pedagogia da FACED-UFC.

observado – em equipamentos de Educação Infantil em meio urbano (RAMOS, 2010): a relação positiva entre instituição e família. A partir de considerações acerca dessa relação – imprescindível para a composição de uma prática pedagógica voltada para a educação das crianças pequenas – se inicia a apresentação e discussão da rotina do CEI lócus da presente investigação.

O contato das crianças e das famílias com a instituição era iniciado antes mesmo da abertura do portão. Pais, mães, avós, avôs, meninos e meninas se acomodavam na entrada da instituição antes do início das atividades. Durante esse momento, algumas crianças brincavam e outras aproveitavam um pouquinho mais do colo do responsável. Os adultos, e também as crianças, cumprimentavam as professoras e outros profissionais que entravam na instituição ao tempo em que conversavam entre si.

Às 7 horas, a sineta da instituição soava, a porta era aberta e a entrada das crianças e dos responsáveis permitida. Com frequência, a professora da turma enfocada, ou quem a substituíra, já estava na sala de atividades. Os responsáveis entravam na sala e ajudavam as crianças a se acomodarem, tiravam os cadernos das bolsas e colocavam em cima de um balcão destinado para isso. Alguns responsáveis conversavam com a professora e com outros pais, outros apenas cumprimentavam quem estava presente. As conversas tinham como assunto o que as crianças faziam fora da instituição e o que elas diziam em casa sobre a professora; muitas vezes relatavam falas da docente, as quais despertavam o interesse e o riso dos pais.

Após saírem da sala, alguns pais ficavam olhando pelo vidro da porta, o qual cabe apenas um rosto, quando percebiam que os filhos os veriam, logo se afastavam da porta. A frequência desse comportamento por parte dos pais foi diminuindo ao longo da pesquisa, mudança de conduta decorrente da adaptação das crianças⁴², e porque não dizer, da dos pais. Todavia, a participação dos pais no **momento da acolhida** foi constatada da primeira à última observação, caracterizando-se como uma relação positiva entre instituição e família, o que segundo Bononi (1998, p. 172) proporciona “um espaço de compreensão recíproca, de diálogo e de escuta às vezes inesperado e surpreendente”.

Nesse momento, as crianças se movimentavam e brincavam livremente pela sala, como por exemplo, de bola, de faz-de-conta etc. A professora distribuía materiais sobre as mesas, como por exemplo, blocos, tampas de garrafa pet e alguns brinquedos de encaixe, materiais com os quais as crianças também brincavam.

⁴² Trata-se da primeira experiência dessas crianças em ambientes coletivos de educação.

Nas rotinas observadas, foram presenciadas duas acolhidas que aconteceram nos espaços externos da instituição. Na primeira, a professora levou as crianças para brincarem no parque e a na segunda as crianças participaram da acolhida coletiva realizada todas as segundas-feiras. Nessa última, as crianças se posicionaram em fila no corredor e as professoras ficaram na frente das filas. Uma professora dirigiu o momento, propôs músicas de desejo de “bom dia” e conversou sobre o dia da semana. Por fim, as crianças fizeram uma oração (com referências aos cristianismo) ditada por duas crianças e cantaram o hino do município ao qual a comunidade pesquisada pertence.

O momento que sucedia a acolhida na rotina era o **primeiro lanche**, prática que acontecia por volta das 7h30m. A professora da turma propunha que as crianças fizessem fila para irem lanchar, contudo, poucas vezes as crianças se posicionavam uma atrás da outra para irem ao refeitório – o que não era reprovado com demasiada ênfase pela professora. No primeiro lanche era servido mingau de biscoito, suco com bolacha, leite com pão etc. Poucas crianças lanchavam, as demais, na maioria das vezes, brincavam livremente no refeitório e no corredor do CEI. As crianças que optavam por lanchar não eram motivadas a comer rapidamente. A turma de Infantil III voltava aos poucos para a sala: à medida que as crianças terminavam de lanchar, elas se juntavam às brincadeiras no corredor e depois iam para a sala.

A **roda de conversa** era o terceiro momento da rotina. Essa prática foi constituída por vários processos que estiverem em curso no decorrer da pesquisa, principalmente, no que diz respeito à inserção/participação das crianças em uma atividade com caráter mais coletivo e dirigido. Nos primeiros encontros, a professora teve dificuldade em organizar a roda com as crianças, algumas não queriam deixar as brincadeiras ou atividades que tinham iniciado antes do lanche para irem para roda. Contudo, apenas duas crianças permaneceram com esse comportamento durante todo o período observado (três meses), Aguiar e Bernardo. O primeiro insistia em continuar brincando e quando era levado para sentar na roda, chorava, levantava e corria pela sala⁴³. Já o comportamento da segunda criança – Bernardo – estava relacionado à sua condição/deficiência, quadro cujo diagnóstico ainda não tinha sido realizado.

Esse momento também era composto por conversas (perguntas) sobre os dias da semana, cantorias de músicas que desejavam bom dia, de músicas que envolviam conceitos como dentro - fora, cima - baixo etc., assim como, de músicas que comunicavam valores e regras sociais/morais, como por exemplo, de que o choro não deve ser manifestado em público. Ensino implícito no seguinte trecho de uma das músicas cantadas com as crianças do

⁴³ O menino em questão mostrava-se muito agitado, sendo isso conteúdo de conversas entre a professora e a mãe.

agrupamento focado (os fatos narrados na música se passam dentro de um ônibus): Quando o bebê chora, a mamãe faz “xi xi xi”, “xi xi xi”, “xi xi xi” (Diário de campo – 29/03/2017).

Outra prática presente – e que tomava boa parte do tempo destinado à roda de conversa – era o trabalho com as fichas dos nomes. Por meio de músicas cantadas pela professora, as crianças eram solicitadas a identificarem a ficha que continham os seus nomes e a reconhecerem a letra inicial. Durante a maior parte do período observado, a atividade com fichas era realizada com muita dificuldade: algumas crianças não identificavam suas fichas, não manifestavam reconhecimento das letras e, sobretudo, se dispersavam da roda quando esta prática era iniciada.

A prática descrita acima era desenvolvida a partir da incompreensão – e por isso em contrapartida – da legislação vigente para o currículo desta etapa, em especial, das DCNEI (BRASIL, 2009), que em seu artigo 9º, inciso III, afirma que as práticas pedagógicas devem possibilitar “às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2009). É válido deixar claro que as experiências asseguradas nesse documento não condizem com a prática promovida pela professora Nedina, sobretudo, porque possuem ênfases distintas: enquanto as práticas previstas nas DCNEI (BRASIL, 2009) atribuem valor ao percurso, ou seja, ao desenvolvimento da capacidade das crianças em atribuir significados ao mundo, as promovidas pela docente focalizavam “o produto final”, o qual se resume na habilidade de identificar, discriminar e juntar letras, sem a atribuição de significados por parte das crianças.

Após a roda de conversa, eram propostas para as crianças **atividades** de desenho livre ou sobre algo que foi conversado na roda, de modelagem de massinha, de pintura de desenhos prontos, de colagem etc. Não havia pressa por parte da professora na realização dessas atividades, ela fotografava as produções das crianças e também as parabenizava. As crianças se envolviam nessas atividades. Contudo, deve-se reconhecer o caráter reprodutivo em tais práticas, as quais são exíguas de propósitos claramente definidos. Ressalta-se ainda que essas práticas não reconhecem e não valorizam o potencial das crianças (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2006).

A professora também promovia outras práticas a partir dos interesses das crianças, os quais eram manifestados em conversas e brincadeiras. Em decorrência disso, um grupo de crianças podia desenhar ou pintar enquanto outras crianças brincavam de “faz-de-conta”. Esse momento da rotina, com frequência, culminava com todas as crianças brincando, seja no “faz-de-conta” promovido ou incrementado pela professora, seja com brinquedos e outros objetos.

A ida para o **parque**, quinto momento da rotina, tinha como condição a organização dos brinquedos e materiais com os quais as crianças estavam brincando, embora, frequentemente, as crianças saíssem e a professora ficasse organizando. O parque começava as nove horas e terminava por volta de nove horas e vinte minutos. Quando o quintal da instituição estava molhado, as crianças ficavam no espaço do corredor. Nesse local – bem menor que o quintal – os meninos ficavam muito agitados e, em alguns casos, promoviam confrontos físicos; já as meninas costumavam andar de mãos dadas, e era perceptivo que protegiam umas às outras, sobretudo, as menores.

Outro evento curioso observado no momento do parque consistia no fato de algumas crianças, principalmente, as das duas turmas de Infantil III, ficarem próximas das suas respectivas professoras, as quais eram bem acessíveis. Para onde as docentes iam, as crianças as seguiam, sentavam no colo ou ficavam de mãos dadas. Todavia, as professoras não eram as únicas adultas que concentravam a atenção e proximidade das crianças no tempo do parque. Também havia um senhor de 60 à 65 anos, pertencente ao quadro de funcionários dos serviços gerais, que brincava muito com as crianças: se fazia de lobo mau e de outros personagens que buscavam capturar crianças.

Depois do parque, as crianças voltavam para a sala e se preparavam para o **segundo lanche**. Antes de saírem da sala, lavavam a mãos. A maioria das crianças fazia essa refeição. Os alimentos servidos nesse momento pareciam com a refeição “almoço”, pois eram servidos pratos como: macarronada, arroz com carne etc. Assim como no primeiro lanche, as crianças que não comiam ficavam brincando, e as que terminavam se juntavam à essas brincadeiras.

Após o lanche, as crianças passavam um período de cinco minutos nas casinhas de plástico localizadas no corredor. Posteriormente, a professora as chamava para a sala. Lá, algumas crianças deitavam em colchonetes e outras sentavam nas cadeiras. Nesse momento, a professora se esforçava para reunir as crianças perto dela para dar início a **leitura/contação de uma história**. Como nas atividades do começo da manhã, Aguiar e Bernardo também não se integravam à essa prática. Além dos dois meninos, as demais crianças não manifestavam muito envolvimento com essa prática, nem mesmo quando a professora utilizava músicas para incrementar a história. A ausência de envolvimento da maioria das crianças com as práticas promovidas pela professora é uma conduta que perpassa toda a rotina dessa turma. As crianças não se envolviam nas experiências e/ou as vivenciavam de forma rápida, o que era visto pela professora como adaptação. Ela manifestava compreender que ao longo do ano as crianças progressivamente se envolveriam nas práticas. Contudo, nas observações realizadas no final do segundo bimestre isso ainda não fazia parte do ambiente da turma.

Após a leitura/contação de história, as crianças realizavam **atividades** semelhantes as realizadas na acolhida: brincavam com peças de montar, com tampas de garrafa pet, de faz-de-conta, de bola etc. Próximo as onze horas e quarenta minutos, a professora pedia a ajuda das crianças para organizar a sala. Em seguida, as crianças sentavam nas cadeiras – dispostas no formato de meia lua – para esperar os pais.

O momento da **saída** era anunciado quando a sineta soava, por volta de onze horas e cinquenta minutos. Os responsáveis pelas crianças entravam e se dirigiam à(s) sala(s) da(s) criança(s) pela(s) qual(is) era(m) responsável(is). Esse último momento da rotina era aguardado com muito entusiasmo por parte de algumas crianças, que manifestavam contentamento e logo se preparavam para esperar os pais (nem reclamavam de ficar sentadas). Um episódio observado retrata bem o estado eufórico no qual, frequentemente, essas crianças se encontravam no momento da saída:

José segura o rosto de Helena com as duas mãos e diz, muito contente, que eles irão para casa. Ela fica muito contente também. Os dois se abraçam e passam a pular juntos. (Diário de campo – 23/03/2017).

Considerando que o fato acima compõe uma teia que integra as vivências das crianças da turma de Infantil III participante da pesquisa, é necessário indagar como as experiências promovidas pelas professoras estavam implicando no percurso de desenvolvimento e aprendizagens dessas crianças.

Ao final do período da investigação em campo, presenciou-se o uso de dois materiais apostilados, um livro que fica na instituição e outro que é levado para casa. Pelo que se pode constatar, os materiais estavam sendo utilizados pela professora, contudo, a forma como esse trabalho estava sendo feito não pode ser aqui discutida, já que não se fez observações durante o período de inserção do material na prática da docente. No entanto, os materiais apostilados foram folheados e em seus conteúdos nada se identificou no que diz respeito aos aspectos socioculturais da comunidade de pertencimento das crianças, como prevê o artigo 17 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012). Não havia referência à cultura negra e quilombola.

Chama-se aqui atenção para o fato de que nos oito encontros observados – em um período de três meses – nada relativo à comunidade remanescente de quilombolas ou ao pertencimento das crianças ao grupo étnico-racial negro foi trabalhado. Esta constatação indica que a instituição Luíza Mahin não exercia uma prática político-pedagógica que considerava o contexto de vida das crianças negras e do campo as quais atendia, mas, em quase nada se diferenciava de uma instituição de Educação Infantil da zona urbana e de maioria branca.

6.2.As crianças

“Eles só estão há três anos neste mundo” foi uma reflexão realizada em uma das manhãs de observação, especificamente, no momento do primeiro lanche. O comportamento de Rosa⁴⁴ – a menor criança da turma –, que neste dia não quis lanchar, mobilizou o foco da observação. Diferentemente das crianças que estavam lanchando sentadas nos bancos as mesas, Rosa estava escorada na porta de entrada e saída do refeitório e tinha um olhar vago. E foi justamente esse olhar que promoveu a seguinte reflexão: como é para uma criança pequena estar neste mundo há pouco tempo e agora se encontrar no meio de pessoas que não são da sua casa, que não são seus pais, que não são seus irmãos etc. Será que elas se perguntavam acerca do que estavam fazendo ali? É claro que essas perguntas estão sob a ótica e administração de um pensamento adulto, não possuindo as especificidades de como as crianças bem pequenas entram em contato com o mundo. É por essa perspectiva que serão apresentadas as crianças participantes da presente pesquisa e o modo como cada uma delas parecia vivenciar, com pouco tempo de vida, mas, com muita potencialidade, as experiências coletivas que “estranhinhos e estranhões” compartilhavam diariamente no CEI Luiza Mahin.

As crianças da turma de Infantil III residiam na comunidade remanescente de quilombolas e estavam na faixa etária de três anos. As crianças eram, em sua maioria, negras (pretas e pardas). Das 15 crianças da turma, 12 eram negras (seis meninas e seis meninos) e três eram brancas (uma menina e dois meninos). Tais características foram fundamentais para a aproximação da pesquisa com o contexto da Instituição de Educação Infantil Luiza Mahin, isto é, tanto pela sua oferta de creche (para crianças de três anos) como por ser composta, majoritariamente por crianças negras que residiam na comunidade.

Em relação às condições socioeconômicas das crianças, não foi aplicado nenhum questionário aos pais no intuito de identificar a renda de cada família, contudo, é plausível afirmar, considerando o perfil das populações residentes em áreas rurais e o contato com as famílias, que as crianças eram pobres. Afirmação reforçada pelo fato de suas famílias serem mantidas por meio de ofícios como de agricultor, operário de indústrias etc., profissões desvalorizadas sócio e monetariamente em nossa sociedade.

Na turma havia uma criança com deficiência, o Bernardo (pardo), cuja condição ainda não tinha sido diagnosticada⁴⁵. O menino não se comunicava verbalmente, mas,

⁴⁴ Os nomes fictícios que nomeiam as crianças do agrupamento de Infantil III participante da pesquisa são nomes de diversas comunidades remanescentes de quilombolas do território brasileiro.

⁴⁵ Em conversa com a professora, ela relatou que havia conversado com a mãe da criança sobre os seus comportamentos, sinalizou para ela que eles podiam decorrer de uma deficiência. Também fui informado por ela que um pedido de atendimento educacional especializado para o menino foi enviado para a Secretária de Educação do município.

pronunciava alguns sons, os quais eram acompanhados de muitos gestos, que expressavam suas demandas, como por exemplo, sede, desejo por manipular determinado material e/ou brinquedo etc. Bernardo passava quase toda a manhã em movimento: andava por toda a sala, subia nos balcões, entrava no banheiro, saía para o pátio etc. Ele não se envolvia com as práticas promovidas pela professora, mesmo se estivesse sentado no colo dela. As brincadeiras do menino Bernardo eram solitárias e as interações entre ele e as outras crianças se resumiam aos momentos em que elas ajudavam a professora na atenção para com ele, como por exemplo, de avisar para a professora que ele havia saído da sala, que ele tinha urinado etc. Bernardo, com frequência, retirava toda a roupa para urinar e o fazia onde estivesse.

O processo de socialização vivenciado por Bernardo era análogo às experiências de outro menino da turma. Aguiar (branco) muito se assemelhava à Bernardo em seus comportamentos e interações. Ele manifestava desconforto quando deixado pela mãe ou pelo pai na instituição, chorava, mas, logo se interessava por um brinquedo e/ou material presente na sala, o que fazia o choro cessar. Aguiar também chorava constantemente, desta vez, um choro encenado, nos momentos de frustração, como por exemplo, quando desejava um brinquedo/material que estava na posse de outra criança. O menino poucas vezes participou das experiências propostas pela professora e das vezes que participou foi com muita insistência por parte da docente, ainda assim, ele se mostrava bem disperso. Aguiar passava muito tempo da rotina brincando de faz-de-conta, com maior frequência sozinho.

Nas brincadeiras de faz-de-conta, como por exemplo, polícia e ladrão, monstros etc., Aguiar era acompanhado por Jesus (pardo) e Galvão (pardo). Os três meninos, além de demonstrarem especial interesse por brincadeiras que envolviam correr, capturar e esconder, também utilizavam do choro como veículo primeiro de suas emoções. Podia-se visualizar isso nos momentos de frustrações e quando os meninos apresentavam desconforto em relação às atitudes das outras crianças (verbais ou físicas), como por exemplo, chamar por uma expressão negativa, empurrar etc.

Inácio (preto) juntou-se à esse trio no decorrer do semestre 2017.1. Inácio era uma criança muito receptiva e simpática, gostava de estar com as outras crianças da turma e demonstrava profunda chateação quando uma delas implicava ou o machucava (certa vez, quando foi empurrado por outro menino, ele colocou a bolsa nas costas e disse alto, chorando, que ia para casa). No início da pesquisa, Inácio manifestava interesse pelas atividades promovidas pela professora, falava muito na roda de conversa, pedia e sugeria músicas para serem cantadas, e se empenhava na realização das atividades em grupo, mesmo nas inadequadas para o contexto da creche, como por exemplo, a busca da letra inicial do nome em meio à um

conjunto de letras móveis. Nas últimas observações, contatou-se uma mudança significativa no comportamento de Inácio. As suas ações passaram a muito se assemelhar às de Aguiar, e de fato, os dois se tornaram parceiros de peripécias. As participações de Inácio nas práticas em grupo passaram a ser episódicas (como as de Aguiar) e suas interações com as demais crianças, com exceção de Aguiar, diminuíram paulatinamente.

O mesmo não foi observado em Preto (preto), um menino também muito receptivo e extrovertido, que participava com muito interesse, inclusive, dando sugestões, das práticas em grupo. Preto manifestava ter a professora Nedina como uma figura de referência. Ele repetia as falas de ordens e/ou de atenção da docente para as crianças, como que para reforçar o que a professora dizia ou para satisfazer o desejo de substituí-la (WALLON, 2007). Preto não participou de toda a pesquisa, pois no final do trabalho de campo, foi transferido para o turno da tarde.

A transferência de turno durante o trabalho de campo implicou na entrada de duas crianças na turma. Nízia e Rosa foram incluídas no agrupamento investigado. Nos seus primeiros dias na nova turma, Nízia (preta) não interagiu com as outras crianças, ficava sentada observando-as. Em pouco tempo, ela começou a interagir com a turma, contudo, de forma submissa às outras crianças, principalmente, à Graça, ela esperava pela iniciativa das outras crianças para interagir e brincar e realizava comandos, como por exemplo, fingir chorar. No decorrer do período acompanhado pela pesquisa, e menina manifestou, progressivamente, comportamentos mais autônomos, passou a brincar e a interagir – até mesmo com o pesquisador – por iniciativa própria. Nesse período de adaptação, Nízia também manifestou forte vínculo com a professora, ficava próxima à docente (por vezes, de mãos dadas) no momento do lanche e do parque; e sempre perguntava pela professora Nedina nos momentos em que ela estava ausente, seja da sala ou da própria instituição. Nas últimas observações, Nízia estava sempre muito animada e imaginativa, como exemplificado no trecho de diário de campo a seguir:

Vem um barulho do banheiro, Nízia diz algo para Helena apontando para o banheiro. A porta abre, Nízia diz que o monstro foi embora. A porta bate, Nízia diz que foi o monstro. A porta bate novamente, Nízia diz que foi um trovão. (Diário de campo – 07/04/2017).

Já nas condutas e interações da menina Rosa (preta) não se observou mudanças significativas. Sempre muito calma, a pequena Rosa participava da rodinha e das outras atividades em grupo. No período de adaptação foi observado que nos momentos de interações auto iniciadas, Rosa ficava sentada à mesa, só com algum tempo depois na nova turma, a menina interagiu com os objetos da sala e brincou com outras crianças, sempre com uma ou duas crianças e de brincadeiras que envolviam materiais e brinquedos, como por exemplo, a

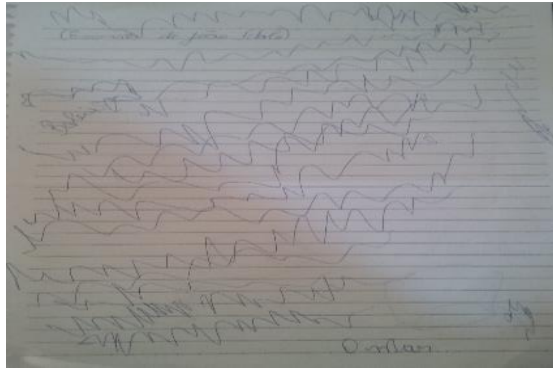
construção de casinhas e o cuidado de bonecas. Nessas brincadeiras, Rosa era acompanhada por Tereza (parda), uma menina também muito calma, pode-se dizer que uma pessoa de pouquíssimas palavras. Raros foram os momentos em que Tereza se manifestou na sala; a menina participava das práticas e da rotina sem chamar muita atenção da professora e das outras crianças.

Diferentemente de Rosa e Tereza, Graça (parda) era uma criança muito interativa, por vezes, imperante em relação às outras da turma, como citado acima em relação à menina Nízia. Graça dava ordens aos seus pares, tanto nos momentos de brincadeira como também nas práticas promovidas pela professora. As condutas da menina tinham um caráter típico dos indivíduos adultos, o que era expresso nos seus gestos, por exemplo, o modo de falar e andar, como também na interpretação que ela fazia dos fatos ocorridos com as crianças da turma, como exposto no comentário feito por ela na situação em que Santo e Maria são colocados juntos para serem medidos, um de frente para o outro; ao vê-los assim Graça diz rindo: “tão namorando” (Diário de campo – 23/03/2017). Em outro episódio, em que a professora Nedina estava brincando de corda com as crianças, Graça comenta que corda é para enforcar (Diário de campo – 29/03/2017)⁴⁶.

Havia na turma de Infantil III um menino, chamado José (branco), que, embora não fosse próximo de Graça, em muito se aproximava dela no que diz respeito aos seus comportamentos e interações. Na maioria dos encontros observados, ele implicava e agredia verbal e fisicamente as outras crianças, em maior medida do primeiro modo que do segundo e mais em relação às meninas que aos meninos. Contudo, esses comportamentos não distanciavam José das práticas em grupo, o menino participava da rodinha e dos outros momentos promovidos pela professora. Ele tinha um especial interesse pela escrita, tirava o lápis e o caderno da bolsa, abria o caderno e começava a rabiscar, segurando o lápis com movimentos de pinça. No decorrer da pesquisa, José mostrou muito interesse pelo diário de campo, com frequência, perguntava o que estava sendo escrito – respondia que estava escrevendo tudo que acontecia na sala – e pedia caneta para desenhar no diário (Desenho 1). Ele também apontava para as palavras escritas no diário para que fossem lidas para ele, as vezes era lido o que estava escrito, as vezes não, tendo em vista o conteúdo do texto.

⁴⁶ Na sequência, a professora diz para a menina que corda é para pular, para brincar e pergunta porque a menina disse que corda é para enforcar. A menina não responde.

Desenho 1 – Representação gráfica de José.



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Nesse processo, eu e José nos aproximamos muito, constatação confirmada por ele e por sua mãe:

José pergunta se eu quero que ele desenhe um homem. Ofereço à ele o meu caderno. Ele desenha um homem com as minhas características, ressaltando a barba. Ele olha para mim e desenha, olha para mim e desenha (desenho 2).

A mãe de José diz para ele “me dar tchau” e ele faz isso. Ela comenta: “O Tio Pedro é a boca do José” (Diário de campo – 05/04/2017).

Desenho 2 – Desenho de um homem feito por José



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Maria (parda) foi uma outra criança que se aproximou durante a pesquisa. No início, a menina tinha uma fala pouco compreensível e gestos bruscos, contudo, percebia-se que não eram ações violentas, mas apenas expressavam a forma como a menina se relacionava naquele momento, ou seja, imprimindo muita força em seus movimentos. Nas observações iniciais, Maria dizia “de novo” quando me via, o que, mesmo não sendo um “cumprimento”, expressava

contentamento. No decorrer da pesquisa, esse “cumprimento” se transformou em um “Oi Titio” e os contatos com a menina se tornaram cada vez mais próximos, como por exemplo, nos convites para as brincadeiras de faz de conta:

Maria brinca de cabeleireira comigo. A diretora olha para nós e ri. Maria coloca sua toalha nas minhas costas. Deita a cabeça no meu colo, eu retiro a sua toalha das minhas costas e coloco nas costas dela e aliso as suas costas com minha mão. A menina passa um longo período com a cabeça no meu colo e desenhando (Diário de campo – 05/04/2017).

Na turma investigada havia crianças que pouco se relacionavam com a professora e com os outros adultos da instituição, mas, que cultivavam contato estreito com os seus pares. Era o caso de Santo (preto) e Aurora (branca). Ao contrário deste dois, a turma contava com uma menina, chamada Helena (preta), que manifestava dependência dos adultos da instituição, especialmente, da professora Nedina e da diretora e, por outro lado, não era percebido vinculação entre ela e as outras crianças da turma. Helena apenas participava das práticas na presença da professora Nedina, quando a docente não estava presente, por falta ou para planejamento, e a professora regente B assumia a turma, a menina não manifestava interesse pelas atividades. A menina ficava sentada a mesa observando as outras crianças e a professora. Nos momentos do parque e do lanche, a menina também não se enturmava. Na sala de atividades, Helena sempre estava preocupada com o momento de ir para casa; constantemente, colocava a bolsa nas costas e perguntava para a professora: “Eu vou pra casa né?”.

As crianças, sujeitos da presente pesquisa, foram apresentadas a partir das condutas e interações que elas estabeleceram entre elas, a professora e a instituição, de modo a explicitar um pouco como cada uma delas pareceu vivenciar individual e coletivamente essa primeira inserção em um contexto de educação formal.

Quadro 2 – Crianças/cor participantes da pesquisa.

Nome	Cor
Aguiar	Branco
Aurora	Branca
Bernardo	Pardo
Graça	Parda
Galvão	Pardo
Helena	Preta
Inácio	Preto
Jesus	Pardo
José	Branco
Maria	Parda

Nízia	Preta
Preto	Preto
Santo	Preto
Rosa	Preta
Tereza	Parda

Fonte: Dados da pesquisa

6.3.A professora

A turma de crianças de três anos majoritariamente negra era acompanhada por uma professora também negra (parda), mas, que não residia na comunidade remanescente de quilombolas. Nedina, uma mulher na faixa etária de 40 anos, mora em um bairro periférico da capital do estado, Fortaleza. Há três anos, quando passou no concurso público para professor de uma cidade da região metropolitana, ela se desloca da sua residência para o Centro de Educação Infantil de zona rural Luiza Mahin.

A professora Nedina é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e possui especialização em Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Atua como docente da educação básica há mais de 15 anos. No CEI Luiza Mahin ela está há três anos nos agrupamentos de Infantil III, segundo ela, é o agrupamento mais difícil (temor das outras professoras), em vista de ser o primeiro contato das crianças da comunidade com a instituição.

A identidade profissional de Nedina é constituída pela leveza, com a qual ela administra a rotina, pelo comprometimento, manifesto por meio da intencionalidade de suas ações, pela reflexão, com a qual ela analisa a sua prática, e pela alegria, cultivada nas interações com as crianças.

O prazer em trabalhar com as crianças bem pequenas era expresso na sua prática pedagógica. A professora solicitava e incentivava a participação das crianças na organização dos espaços e dos materiais e, sobretudo, não centralizava as ações das crianças e as interações entre elas na sua proposta, ou seja, Nedina promovia a autonomia e a agência das crianças no interior da rotina. Certa vez, por exemplo, em uma roda de conversa na qual a professora ensinava uma música que trata dos dedos, José contava os dedos de uma das minhas mãos, a docente observou e utilizou-se da situação para comparar o tamanho da minha mão com o tamanho da mão de José, as crianças ficaram empolgados com a verificação das proporções de ambas as mãos.

A professora procurava observar, atender e respeitar as demandas de cada criança e, por meio dessa postura, dava espaço para as crianças atuarem de diferentes formas e ritmos distintos (por exemplo, no término do lanche, as crianças retornavam para a sala cada uma a

sua vez, quando terminavam de comer). Na leitura ou contação de histórias, as crianças podiam se aproximar do livro a partir ou não do convite da professora.

Essa não padronização das experiências era possibilitada por um ambiente rico de interações verdadeiras entre a professora Nedina e as crianças, deste modo, ela atendia as crianças individualmente ao tempo em que também se integrava no coletivo. Apesar do grande número de crianças para uma única professora, Nedina realizava uma escuta interessada, em todos os momentos, ela mostrava empenho em compreender as crianças e se fazer entender por elas.

A professora também buscava compreender as experiências do cotidiano a partir da iniciativa das próprias crianças. Com isso, Nedina exercia um papel significativo na construção e aprimoramento das brincadeiras, tanto na sala de atividades quanto no parque. Ela sugeria materiais e ações para enriquecimento do faz-de-conta das crianças e a partir da identificação do interesse delas por determinados objetos/brinquedos, ensinava/promovia brincadeiras no grupo.

Graça diz que a corda é para enforcar. Nedina escuta e diz para a menina que corda é para pular e pergunta para Graça porque ela disse que corda era para enforcar. Não tem resposta da menina. A partir dessa situação, Nedina inicia uma brincadeira com as crianças. Com José faz-de-conta que a corda é uma cobra. Nízia se junta a brincadeira, passando de um lado para o outro da corda, a qual é progressivamente levantada por Nízia. A professora chama Bernardo para brincar. Ela primeira demonstra para o menino como ele deve passar. A professora coloca ele nos braços e o ajuda a brincar⁴⁷ (Diário de campo – 29/03/2017).

Essa postura acolhedora, convidativa e brincante da professora Nedina era também constituída por autoridade. A docente exercia seu papel enquanto indivíduo experiente na cultura, informava e promovia situações de cumprimento de deveres para as crianças, como por exemplo, no momento da roda de conversa:

José está com um pacote de balões que havia trazido de casa, o menino enche e seca os balões, enquanto Nedina tenta conversar com as crianças. Quando a ação do menino passa a concentrar os olhares das outras crianças, Nedina pede firmemente para que ele guarde os balões. José guarda o pacote de balões na bolsa e se volta para a professora (Diário de campo – 10/04/2017).

Em virtude dessa postura marcada pela amorosidade e pela confiança no papel que tinha diante do agrupamento, a professora Nedina tratava com segurança e, na medida do possível (tendo em vista o número de crianças atendidas por ela), com profundidade os conflitos que emergiam na turma, principalmente, os relacionados ao menino Bernardo, como pode ser exemplificado pelo seguinte fato:

Bernardo machuca Aguiar. Nedina conversa com as crianças, trabalhando bem a situação entre Bernardo e Aguiar. Ainda na roda de conversa, Nedina coloca Bernardo

⁴⁷ Bernardo é a criança com deficiência integrante da turma de Infantil III.

no colo e trabalha a sua relação com as outras crianças. Ao invés de chutes, incentiva que Bernardo abrace e seja abraçado pelas outras crianças (Diário de campo – 29/03/2017).

No que diz respeito à participação da professora Nedina na pesquisa, foi manifestado por ela interesse pela temática da construção da identidade étnico-racial na infância e do combate ao preconceito e a discriminação. Contudo, essas questões nunca se fizeram presentes nas práticas desenvolvidas com as crianças e não foi percebido por parte dela uma vinculação ou proximidade com a temática pelo fato de ser negra.

O suposto não reconhecimento por parte da professora Nedina acerca do seu pertencimento ao grupo étnico-racial negro será um dos fatores discutidos adiante, quando se tratará da socialização étnico-racial das crianças negras remanescentes de quilombolas no contexto da instituição Luiza Mahin e das implicações das práticas desenvolvidas para o processo de construção da identidade étnico-racial dessas crianças.

7. A SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DAS CRIANÇAS NEGRAS REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS NO CONTEXTO DA CRECHE

7.1.Observando as crianças

Como informado no Capítulo 5, que trata da metodologia deste trabalho, foram realizadas oito observações de turnos inteiros para responder os seguintes objetivos específicos: compreender como se dá a socialização étnico-racial das crianças negras remanescentes de quilombolas bem pequenas, com foco na creche, e identificar fatores que contribuem para a construção da identidade étnico-racial dessas crianças. O conteúdo das observações relativos à socialização étnico-racial das crianças da turma de Infantil III investigada são os dados discutidos no presente capítulo.

As observações foram realizadas durante o período da manhã, especificamente, de sete a onze horas. Esse procedimento foi realizado em maior volume na sala de referência da turma, e nos outros espaços da instituição à medida que a rotina das crianças era acompanhada. O processo de acompanhamento das vivências das crianças foi exercido com uma participação mais ativa do que a que foi planejada anteriormente, quando se considerou que o contato do pesquisador com o contexto e seus sujeitos provoca mudanças no ambiente em que a investigação se dá, culminando para que os diferentes sujeitos envolvidos se afetem mutuamente (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Em virtude de algumas especificidades do atendimento observado, principalmente, da relação quantitativa – professor-crianças – desproporcional e da presença de uma criança com deficiência na turma, a qual demandava uma maior atenção por parte da professora (aspectos discutidos no capítulo anterior), o exercício de observação ganhou características de assistência, já que todas as rotinas observadas demandaram a prestação de auxílio e/ou de intervenção junto às crianças.

Inicialmente, os momentos em que era exercido algum tipo de auxílio à professora se centravam nas demandas específicas de Bernardo – criança com deficiência – e na prevenção de acidentes na turma. Bernardo constantemente saía para o corredor da instituição ou entrava no banheiro (compartilhado por duas turmas) para ter acesso à outra sala. Como a turma contava apenas com uma professora, e se ela saísse para buscar o menino a turma ficaria só, eu me disponibilizava para ir buscar Bernardo, pois refletia que seria mais conveniente intervir nas ações de uma criança do que nas ações de toda a turma. Durante a pesquisa de campo, utiliza de uma estratégia que consistia em colocar a cadeira na qual sentava em frente às portas, de modo a impedir a saída do menino. A conduta de controle sobre os comportamentos de

Bernardo foi percebida pelas outras crianças, pois elas passaram a denunciar para mim as saídas do menino. Outro auxílio dado à professora consistia na prevenção de acidentes com Bernardo; quando ele estava com materiais que ofereciam risco, como por exemplo, tesoura, ou quando colocava objetos pequenos na boca (que poderiam provocar engasgo), como por exemplo, peças de material tipo lego.

A prevenção de acidentes foi uma conduta que se estendeu às demais crianças do agrupamento, principalmente, quando elas subiam em uma bancada alta para pegar brinquedos, jogos, papéis etc. ou utilizavam matérias de um modo que oferecia risco, comportamentos que podem ser exemplificados no seguinte trecho de diário de campo:

Maria e Galvão enrolam um barbante no pescoço de Preto. Eu percebo que eles começam a roçar e que isso machucará Preto. Intervenho. Peço que disfarçam a volta que está no pescoço pois irá machucá-lo (Diário de campo - 09/03/2017).

As demandas comentadas acima fizeram com que o procedimento de observação anteriormente planejado para focalizar aspectos relativos ao objeto de estudo da pesquisa – a socialização e a construção da identidade étnico-racial na primeira infância – também estivesse mobilizado para a segurança das crianças. Vale ressaltar que esse fator não prejudicou o atendimento aos objetivos para os quais o procedimento foi pensado, mas, que ele é produto da problemática da sobrecarga docente, pois, os auxílios e intervenções eram realizadas quando se percebia que a professora não tinha conhecimento dos riscos, quando o excesso de trabalho lhe fazia focalizar a atenção em experiências específicas da turma ou mesmo quando ela não estava presente.

As implicações desses auxílios e intervenções eram objeto de reflexões constantes, principalmente, pelo fato dessas ações serem realizadas sem se conversar bem com as crianças. Foi considerado que quanto mais rápidos fossem os contatos, menos repercussões eles teriam na distância necessária para a realização do procedimento de observação e das anotações em diário de campo.

Essa atuação enquanto pesquisador, mas, também como outro adulto na sala, produziram um sentimento de também estar acompanhando as crianças em seus percursos individuais e coletivos. Em decorrência disso algumas ações eram marcadas por intencionalidade pedagógica (BARBOSA e RICHTER, 2009), como por exemplo, na situação em que Preto me convidou para brincar de corda e eu sugeri que ele chamasse Helena, já que ela estava há muito tempo sozinha (Diário de campo - 09/03/2017), como também quando Galvão beliscou Nízia e eu conversei com ele sobre a sua ação, disse que ele estava errado (Diário de campo - 29/03/2017).

As reflexões em campo (durante o período de observação) contribuíram para que essas condutas fossem sendo substituídas por um comportamento com menos atuação e mais observação, que respeitasse mais as possibilidades do atendimento e do currículo que ali se vivia. Apesar dessa tomada de consciência, foi constatado que as crianças esperavam de mim certos comportamentos típicos de adultos, como de administrador de denúncias ou de “desmancha-prazeres”. Com frequência, as crianças manifestavam me ver como um adulto que tinha responsabilidade para com elas, pois denunciavam para mim as atitudes consideradas incorretas ou abandonavam essas atitudes quando me viam observando-as:

Voltamos todos do lanche, menos Inácio. A professora parece não ter notado a ausência do menino. Saio da sala para ir ao banheiro e vejo Inácio brincando de esconde-esconde nas casinhas do corredor. O menino me vê e volta para a sala, como se por eu ter o visto ele não pudesse continuar brincando (Diário de campo - 29/03/2017).

Apesar do adultocentrismo, forma de controle dos adultos sobre as crianças (SARMENTO, 2002) que parte da projeção dos modos de sociabilidade adultos para as experiências na infância, perpassar o contato que as crianças estabeleciam comigo, elas também me incluíam em suas brincadeiras, na maioria das vezes eu era o alvo, seja de cutucadas seja de ‘armas’, mas, nunca estive só, sempre estava acompanhado de bons parceiros:

Nízia aponta a sua arma para mim. Inácio diz: “Você não vai matar ele!”. Inácio e Galvão atiram em Nízia (Diário de campo - 05/04/2017).

Nas primeiras observações, essa proximidade com as crianças produziu questionamentos quanto às implicações dessa relação estreita para o andamento da pesquisa. Ao considerar o tempo que tinha disponível para realização do trabalho em campo, uma vez por semana em um período de três meses, é possível aventar a hipótese de que essa participação ativa na rotina teve repercussões positivas para o processo de investigação. Assim, houve contribuições positivas em relação aos conhecimentos que construí sobre as crianças e sobre como elas se relacionavam, sobretudo, étnico-racialmente, isto é, sobre as mensagens étnico-raciais que circulavam entre elas e se e à quais artefatos da cultura africana e afro-brasileira elas tinham acesso (CAUGHY; O’CAMPO; RANDOLPH; NICKERSON, 2002, *apud* BENTO, 2012).

7.2.A socialização étnico-racial entre as crianças

A socialização étnico-racial entre as crianças negras consiste na vivência da infância como um período legítimo para a apropriação e produção de mensagens étnico-raciais, as quais a depender do contexto social dos sujeitos adquirem um cunho positivo, de promoção de um *orgulho racial e étnico* (CAUGHY; O’CAMPO; RANDOLPH; NICKERSON, 2002,

apud BENTO, 2012), ou um cunho negativo, de reprodução das imagens estereotipadas do negro em nossa sociedade, como um indivíduo feio, fedido, inferior, incompetente, pobre, atrasado culturalmente etc. (BENTO, 2011). Essas mensagens são apropriadas pelas crianças a partir de características específicas e exclusivas da infância, ou seja, a percepção que as crianças negras têm sobre essas mensagens estão em estreita relação com os significados que elas atribuem às suas próprias experiências (CORSARO, 2011), tendo em visto o movimento predominante de olhar para si que marca esse período da vida (WALLON, 2007).

Nos ambientes coletivos de educação infantil, o primeiro tipo de mensagens étnico-raciais citado acima, de orgulho racial e étnico (CAUGHY; O'CAMPO; RANDOLPH; NICKERSON, 2002, *apud* BENTO, 2012), é mais frequente quando a maioria das crianças são negras, público em maior parte composto por crianças pertencentes à comunidades remanescentes de quilombos (MACÊDO, 2008; PAULA, 2014). Por outro lado, o segundo tipo de mensagens étnico-raciais, de reprodução de imagens estereotipadas, é predominante nos espaços de maioria branca, em instituições localizadas e cujo público atendido reside no meio urbano (CAVALLEIRO, 1998; CLADE, 2013; DIAS, 1997; GODOY, 1996; OLIVEIRA, 2004; TRINIDAD, 2011), embora, também se manifeste em instituições que atendem crianças negras remanescentes de quilombolas, mas, fora de suas comunidades (LEITE, 2009; SOUZA, 2015).

O sentido inicial da análise a seguir não é aproximar os relacionamentos estabelecidos entre as crianças da turma de Infantil III participante deste estudo do primeiro ou do segundo tipo de mensagens étnico-raciais – embora esses sujeitos se caracterizem como público do primeiro tipo -, mas, de compreender se e como o pertencimento étnico-racial das crianças implicava nas interações entre elas, isto é, se elas percebiam as diferenças de cor de pele, de tipo de cabelo etc. e se essa percepção repercutia nos seus relacionamentos. Antes de seguir, é necessário lembrar da configuração do agrupamento investigado. As crianças eram, em sua maioria, negras (pretas e pardas): das 15 crianças da turma, 12 eram negras (seis pretas e seis pardas) e três eram brancas.

A partir dos dados construídos por meio da observação foram pensados dois grupos de manifestações que podem contribuir para o entendimento de como as crianças se relacionavam, levando em consideração as possíveis relações entre essas interações e o pertencimento étnico-racial desses sujeitos. O primeiro, Grupo I, diz respeito às relações amistosas entre crianças negras e brancas e o segundo, Grupo II, reúne as manifestações de conflitos entre crianças negras e brancas.

As relações amistosas entre as crianças negras e brancas eram marcadas pelo **acolhimento**, pelo **compartilhamento**, pela **defesa em conflitos** e pela **brincadeira**. Foi presenciada, por exemplo, uma situação em que uma menina branca (Aurora) consolou uma menina parda (Maria) após uma repreensão da professora:

A professora guarda um brinquedo que estava com Maria. Ela começa a chorar. Aurora, que está perto dela, diz “Não chora não!” e passa a mão na sua cabeça (Diário de campo – 22/02/2017).

Em outro momento da rotina observada, também foi presenciada outra manifestação de carinho por parte de Aurora para com Maria, quando a primeira deu um abraço demorado na segunda (Diário de campo – 07/04/2017).

Apesar dos fatos acima terem acontecido em um período de um mês e meio, as duas meninas não manifestavam serem dependentes uma da outra. Além de se relacionarem bem entre si, elas também compartilhavam vários momentos com outras meninas e com outros meninos, inclusive, negras e brancas e negros e brancos. Então, a hipótese levantada é de que, no agrupamento investigado, a cor de pele e demais traços fenotípicos não se apresentavam como características importantes para a construção de um bom relacionamento. Hipótese reforçada pelas manifestações de compartilhamento entre crianças negras e brancas, como por exemplo, entre José (branco) e Inácio (preto), quando José compartilhou a água de sua garrafa com Inácio (Diário de campo – 29/03/2017).

As relações amistosas manifestadas em sala também eram vivenciadas entre crianças pardas e pretas, as quais compunham a maior parcela do agrupamento de Infantil III, como por exemplo, na situação em que Jesus (pardo) senta perto de Nízia (preta) e toca sua ferida (Diário de campo – 23/03/2017).

Os momentos de conflitos no agrupamento investigado eram compostos por comportamentos de defesa entre as crianças. Foram observadas situações de conflitos em que crianças negras defenderam crianças brancas quanto de crianças brancas que defenderam crianças negras e tanto entre meninas quanto entre meninos:

Galvão (pardo) bate em Aurora (branca). Graça (parda) diz: Não bate na minha irmã (Diário de campo – 29/03/2017).

José (branco) defende Preto (preto) de Aurora (branca) e Maria (parda) quando eles disputam uma corda (Diário de campo – 24/02/2017).

Fica claro que os conflitos nos quais as crianças se envolviam não decorriam do pertencimento étnico-racial delas, pois, foi constatado que crianças negras defendiam crianças brancas em conflito com crianças negras e que crianças brancas defendiam crianças negras em conflito com crianças brancas. Embora, as crianças pudessem notar diferenças de pertencimento

étnico-racial entre elas (como a cor da pele e o tipo de cabelo)⁴⁸, é possível aventar que os conflitos tinham origem no próprio processo de adaptação das crianças a um ambiente coletivo de vida, como por exemplo, a disputa de materiais, a submissão do desejo individual à ordem coletiva etc. e não configuravam conflitos étnico-raciais, como os identificados no trabalho de Paula (2014). Segundo sua pesquisa, crianças negras de quatro e cinco anos pertencentes à uma comunidade remanescente de quilombolas eram alvos de discriminação por parte de crianças brancas que frequentavam a mesma instituição que elas em meio urbano.

As brincadeiras também se constituíam como momentos em que crianças negras e brancas participavam mutuamente das experiências umas das outras. Essas situações foram observadas em vários momentos da rotina do grupo, tanto na sala de referência como também no parque da instituição:

José (branco) utiliza um disco de madeira como sabonete para passar em Nízia (preta), passa o sabonete, em seguida, enxuga com a toalha (Diário de campo – 05/04/2017).

Nízia (preta) brinca em um balanço com uma menina loira e branca.
Nízia (preta) brinca com crianças mais velhas no balanço, tanto negras como brancas (Diário de campo – 10/04/2017)

José (branco) está há muito tempo brincando com Rosa (preta) (Diário de campo – 10/04/2017)

É plausível supor que as relações amistosas entre as crianças negras e brancas do agrupamento de Infantil III focado não eram influenciadas pela cor da pele, pelo tipo de cabelo ou por outras marcas fenotípicas das crianças pardas e pretas. O fenótipo das crianças negras pareceu não ser levado em conta nas ações e comportamentos das crianças brancas para com elas, como também não foi manifestado como um dado importante para as condutas dessas próprias crianças. A dimensão social de cada sujeito foi o que pareceu ser considerado nos relacionamentos, ou seja, as crianças se relacionavam de acordo com as atividades de suas preferências, umas por brincadeiras mais agitadas, outras por brincadeiras que envolviam materiais, outras ainda pelo gosto de estarem sempre conversando.

Outra suposição consiste no argumento de que seria possível que três crianças brancas interagissem somente entre si, caso elas possuíssem alguma dificuldade de relacionamento com as crianças negras, mesmo que estas representem mais de 80% turma. Então, é preciso considerar que as crianças brancas interagem com as crianças negras (mesmo que talvez notando-as como diferentes delas) pelos motivos explicados no parágrafo anterior e não pelo fato das crianças negras serem maioria naquele espaço.

⁴⁸ Hipótese discutida no próximo capítulo.

A presença majoritária de crianças negras no agrupamento é também um aspecto que torna a análise das manifestações de conflitos entre as crianças negras e brancas um campo de questionamentos. Esses conflitos foram presenciados em quase todas as rotinas observadas. A maioria dos conflitos envolviam o menino Preto (preto), sempre na condição de vítima. O menino era alvo de ordens e/ou recusas por parte de crianças brancas, como exemplificado nos trechos abaixo:

Aguiar (branco) derruba o material no chão. Preto (preto) está do lado, recolhe e entrega para Aguiar. Aguiar repete a ação. Preto olha e não recolhe. Aguiar fica irritado (Diário de campo – 22/02/2017).

Preto (preto) pergunta o que Aurora (branca) trouxe para lanchar. Ela continua segurando o recipiente e não responde à pergunta do menino (Diário de campo – 24/02/2017).

Aurora (branca) e Maria (parda) não deixam Preto brincar com elas, mas, deixam Jesus (pardo) (Diário de campo – 24/02/2017).

José (branco) bate em Preto (preto) e Inácio (pardo) (Diário de campo – 09/03/2017).

Nas primeiras rotinas observadas, Preto parecia ser uma criança que assumia um papel de subordinação em relação às outras crianças, sobretudo, às crianças brancas. Contudo, não foi constada a continuidade desse comportamento ao longo da pesquisa – até mesmo porque o menino foi transferido para o turno da tarde. Por outro lado, a conduta de uma das crianças brancas que intimidava Preto, José, se estendeu durante todo o trabalho de campo e repercutiu nos seus contatos com outras crianças negras, como por exemplo, com Tereza:

Tereza (parda) diz que é a vez dela. José (branco) faz uma expressão facial de repreensão para a menina (Diário de campo – 09/03/2017).

José manifestava muitos comportamentos agressivos, predominantemente, com as meninas negras. Contudo, não foi possível identificar se essas intimidações tinham alguma relação com o fato das crianças serem pretas e pardas, afinal havia apenas uma menina branca na turma (em contrapartida, haviam seis negras), que também era alvo das ações desagradáveis de José. Os comportamentos agressivos de José, mesmo que em menor medida, também constituíam o relacionamento do menino com os meninos negros da turma: ele batia e intimidava os meninos pretos e pardos, mas, não se pode afirmar que ele os agredia por se considerar melhor que eles, pois, só havia um outro menino branco na sala, Aguiar, que também era intimidado por José.

Vale mencionar também que José sempre levava objetos de uso pessoal para a escola, os quais pareciam ser percebidos pelas outras crianças como novidades, como por exemplo, brinquedos, óculos, bonés, pulseiras etc. Em uma das situações observadas José exibiu seus adereços da seguinte forma:

José (branco) coloca um óculos escuro e um chapéu do Mickey (também usa uma pulseira amarela) e vai se exhibir para Inácio (preto). Depois aperta a mão de Bernardo (pardo) (Diário de campo – 23/03/2017).

Diferentemente das condutas de agressão e intimidação, o comportamento de José, apresentado acima, mais parecia uma manifestação de exibição, pois, além de colocar os adereços, o menino andava de um modo diferente, parecia imitar um andado mais solto, no qual a coluna é flexionada e os braços ficam como que relaxados. Os meninos negros da turma não levavam objetos como os de José para a creche durante o período observado, o que podia causar um sentimento de superioridade no menino branco e de inferioridade nos meninos negros. Contudo, nada mais foi manifestado a respeito disso no decorrer da pesquisa, pelo contrário, o relacionamento de José com os meninos negros foi se tornando brando, realizavam combinados e favores entre si. Contudo, não se pode afirmar que os contatos afáveis, os combinados e os favores são frutos de uma reciprocidade entre as crianças, pois, também podem ser frutos das constantes agressões de José, as quais culminaram em condutas mais condescendentes pelos meninos negros. Estas duas hipóteses podem ser exemplificadas na ocasião em que Inácio trouxe um depósito que José deixou no refeitório e José pede para Inácio guardar na bolsa dele (Diário de campo – 05/04/2017).

Vale mencionar que a situação descrita acima me causou desconforto pelo fato de José, um menino branco, pedir para Inácio, um menino negro, que ele guarde o utensílio no qual ele trouxe o seu lanche para a creche. Impelido por esse desconforto, digo:

“José, vai lá guardar” e peço para Inácio entregar o depósito para José. Contudo, nenhuma das crianças faz o que eu pedi. José diz para Inácio guardar o depósito na bolsa dele e assim o menino faz (Diário de campo – 05/04/2017).

A permanência do favor que foi realizado por meio do pedido de José à Inácio frente a sugestão de um adulto reforça ambas as hipóteses do parágrafo anterior: um relacionamento de reciprocidade ou um relacionamento de condescendência por parte dos meninos negros. Especialmente, em relação à Inácio, vale lembrar o que se comentou sobre ele no capítulo anterior, que ele era uma criança muito receptiva e simpática, que gostava de estar com as outras crianças da turma. Tendo em vista as características observadas nos comportamentos de Inácio, é provável que entre Inácio (preto) e José (branco) tenha se constituído um relacionamento de condescendência, já que se observou uma conduta mais ríspida e rígida no menino branco e uma mais sociável e flexível no menino negro. Mas, o que se pode afirmar com certeza é que, passado o período de adaptação àquele ambiente de vida coletiva, as crianças começavam a consolidar alguns relacionamentos e a torná-los mais estáveis.

É possível concluir que há diferenças significativas entre as considerações relativas à socialização étnico-racial apresentadas no início dessa sessão e os dados referentes aos relacionamentos estabelecidos entre as crianças negras e brancas sujeitos do presente estudo. Como citado acima, a socialização étnico-racial vivenciada por crianças remanescentes de quilombolas em diversas regiões do país é marcada pela reprodução de estereótipos da imagem do negro ou, em menor medida, pela promoção de um orgulho racial e étnico. Em contrapartida a essas duas tendências, as mensagens sociais veiculadas entre as crianças da turma de Infantil III investigada pareciam não possuir conteúdos étnico-raciais, o que pode decorrer das experiências que as crianças viveram até então. Como se discutirá adiante, na instituição de Educação Infantil e nas famílias pouca (ou quase nenhuma) atenção tem sido dada ao pertencimento étnico-racial das crianças, como se isso não pudesse ser algo importante para elas, pois, “uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos” (GOMES, 2002, p. 45, *apud* PAULA, 2014).

O pertencimento dessas crianças ao grupo étnico-racial negro não se constituía como um fator que mobilizava o relacionamento entre elas, como também de uma minoria branca que com elas convivia. O tempo de vida das crianças pode ser um fator considerado, ou seja, de que as experiências vividas por elas até então não foram suficientes para proporcionar imagens estáveis de si e dos outros, como também da própria natureza dessas experiências, sobretudo, as de educação formal, em que o pertencimento étnico-racial não se configurou como um dado significativo. Essa última informação está relacionada à imagem que a professora tinha de si e das crianças negras, pois, a partir dessas imagens internas a docente promovia as primeiras experiências dessas crianças em ambientes coletivos de educação, inclusive, que implicavam na socialização étnico-racial dos pequenos.

7.3.A socialização étnico-racial na prática pedagógica

As práticas cotidianas que compõem as rotinas vivenciadas por crianças pequenas remanescentes de quilombolas devem lhes fornecer possibilidades de interação e apropriação do patrimônio cultural da comunidade à qual pertencem. Desta forma, as rotinas pedagógicas podem ser consideradas como espaços-tempos privilegiados para uma socialização étnico-racial cujo objetivo é a promoção do orgulho racial e étnico. Tais práticas devem ser promovidas pelas instituições de educação infantil, inclusive, podendo contar com a participação de especialistas dos conhecimentos tradicionais de cada território remanescente de quilombo (BRASIL, 2012). Contudo, o que se tem identificado nas rotinas compartilhadas pelas/nas

instituições que atendem crianças remanescentes de quilombolas são apresentações e discussões superficiais acerca da cultura desses grupos ou mesmo a permanência da invisibilidade desse patrimônio, ou seja, silenciam as influências dos contributos físicos e simbólicos desses territórios para o processo de conhecimento de si, dos outros e do mundo por parte de crianças negras e camponesas (MACÊDO, 2008; PAULA, 2014).

No primeiro contato com as profissionais do Centro de Educação Infantil Luiza Mahin (duas professoras de crianças de três anos e uma coordenadora), momento em que eu conversei com elas sobre a discriminação étnico-racial identificada em várias pesquisas, foi manifestado por elas que as relações étnico-raciais eram trabalhadas na instituição por meio de projetos, os quais eram elaborados a partir de demandas específicas, como por exemplo, casos de crianças que não se reconheciam como negras ou de situações de discriminação étnico-racial (eventos presenciados na instituição, segundo as profissionais). Uma das professoras ressaltou que o combate a tais condutas se vincula à promoção de uma imagem positiva sobre o grupo étnico-racial negro. A coordenadora comentou que no ano de 2016 foi realizado um projeto sobre a temática que contou com a participação de um senhor muito conhecido na comunidade, que, segundo ela, contou para as crianças histórias da comunidade e relatou como era para ele viver há tanto tempo naquele lugar.

Após essa conversa, a coordenadora do CEI me apresentou a comunidade, inclusive, a associação de moradores e o centro cultural, espaços de preservação e divulgação da cultura do território remanescente de quilombolas. A coordenadora pareceu ser íntima desses espaços e das pessoas que neles trabalhavam (no decorrer da pesquisa, ela comentou ser descendente do negro que fundou a comunidade). Nessa visita, a coordenadora foi questionada sobre a existência de um centro de umbanda. Foi perceptível o desconforto que a pergunta lhe causou. Ela apenas consentiu com um gesto que o espaço existia. Nesse sentido, é imprescindível questionar quais as possíveis influências que o desconforto em relação à essa religião, que sincretiza aspectos de religiões africanas e do cristianismo católico, pode produzir sobre o CEI Luiza Mahin. Vale ressaltar que as religiões de matriz africana ainda caracterizam uma minoria discriminada histórica e socialmente, uma vez que suas crenças são, de forma preconceituosa, preconcebidas como intencionadas para a propagação de mal-estar. É válido lembrar também da discriminação sofrida pelas crianças remanescentes de quilombolas participantes do estudo de Souza (2015), as quais eram denominadas de “macumbeiras” pelas crianças de fora da comunidade, em vista do sincretismo religioso presente no território ao qual elas pertenciam.

No decorrer da pesquisa de campo, foram formuladas duas hipóteses sobre a atuação da coordenação e das professoras da instituição Luiza Mahin acerca das relações étnico-raciais e da cultura da comunidade. A primeira consistiu em uma concepção de prática pedagógica comprometida com a construção de novas formas de sociabilidade para as crianças negras, que contribuísse para a imagem que elas elaboram de si e do seu grupo de pertencimento. A segunda se assentou na crença de que a instituição se vinculava de forma seletiva com a comunidade remanescente de quilombo e, em decorrência disso, com as pessoas que a constituíam, elegendo espaços e patrimônios culturais a serem trabalhados com as crianças em detrimento de outros. Com base nessas duas hipóteses, se observou os espaços, os materiais, a rotina e as interações entre os profissionais e as crianças da instituição, tendo em vista que esses são aspectos do currículo vivenciado no cotidiano. Segundo Barbosa e Richter (2009):

O currículo propicia o espaço do encontro (...). Nesse encontro se formulam, transmitem e processam conhecimentos explícitos ou conhecimentos que não estão tão evidentes. Por esse motivo o currículo não pode apenas sustentar aquilo que está explícito nas práticas cotidianas, mas também reflete sobre o que está oculto (BARBOSA E RICHTER, 2009, P. 51).

O espaço compartilhado por todos os agrupamentos do CEI Luiza Mahín contava apenas com três representações do grupo étnico-racial negro. Duas destas representações consistiam em crianças negras feitas de material EVA, uma localizada na entrada da escola e outra no refeitório. A terceira representação era um quadro com o retrato da senhora que foi homenageada, escolhendo o seu nome para a instituição, uma mulher negra por volta de seus 30 a 40 anos. Ao considerar a presença majoritária de crianças negras (pretas e pardas) que compunham o público atendido pela instituição é importante frisar a ínfima representação do grupo étnico-racial negro na ornamentação do CEI. Vale ressaltar que as duas primeiras representações negras citadas acima amenizavam o pertencimento étnico-racial das crianças, pois eram feitas com um material de cor marrom claro, cor semelhante da pele de parte considerável das crianças do CEI (que são pardas), mas, que ainda não contemplava a presença das crianças pretas e de suas famílias. Vale também observar que as crianças negras representadas em material EVA nada possuíam da comunidade remanescentes de quilombo em suas roupas e ornamentações, isto é, não apresentavam ou reforçavam para as crianças, a riqueza do colorido presente na cultura do território, como também dos objetos e ornamentos feitos com materiais da natureza que os circundavam.

Sobre a cor do público atendido, a coordenadora afirmou que a creche atendia à muitas crianças negras, mas, também à uma quantidade significativa de crianças brancas da

comunidade e de comunidades vizinhas (Diário de campo – 02/02/2017). No entanto, isso não foi constatado no período de observação. A maioria das crianças atendidas pelo CEI Luiza Mahin foram consideradas negras, em sua maioria pardas (atribuição conferida pelo pesquisador). Talvez a tendência de amenização do pertencimento das crianças ao grupo étnico-racial negro (LEITE, 2012), isto é, o uso de denominações que distanciam a criança parda do seu grupo de pertença (o negro), como por exemplo, chamando-as de morena clara, moreninha etc., seja uma estratégia utilizada pela coordenação para convencimento de que a instituição não atende à um público em sua maioria negro.

No ambiente da instituição predominavam as boas relações entre os seus profissionais e entre estes e as crianças. As professoras respeitavam as crianças, escutavam e conversavam com elas quando solicitadas. Poucas foram as situações observadas em que as professoras agiam com autoritarismo e desrespeito em relação às crianças. Especificamente, com Nízia (menina preta da turma de Infantil III), foram observados momentos de acolhida e elogios, os quais são explicitados nos registros a seguir:

A diretora da escola ajuda Nízia a tomar canja (Diário de campo – 23/03/2017).

Nízia é a única criança do Infantil III que está dançando com as crianças do infantil V (...). A diretora a parabeniza por ela ter participado (Diário de campo – 05/04/2017).

Também foi presenciado um elogio quanto ao penteado de cabelo de uma menina parda de cabelo crespo por parte de uma professora branca (Diário de campo – 10/04/2017). O cabelo crespo, ao qual é atribuído socialmente um cunho negativo, também foi objeto de um comentário por parte da coordenadora. O comentário foi feito sobre o cabelo dela mesma, mas, diferentemente do elogio citado acima, foi empregado ao cabelo crespo uma imagem pejorativa dominante em nossa sociedade, ou seja, de que é um cabelo “feio”, “ruim” etc.:

Está ocorrendo uma conversa sobre tranças no refeitório entre as professoras. A coordenadora passa e entra na conversa, diz que o cabelo dela não dá certo porque é pixaim e o cabelo de trança é liso (Diário de campo – 07/04/2017).

Contrariamente ao que foi feito pela coordenadora, a valorização dos traços fenotípicos característicos das crianças negras deve constituir as atitudes e, assim, o relacionamento entre professores(as) e crianças, devendo ser inclusive, conteúdos de diversos diálogos, tendo em vista “(...) que ainda é expressivo o quanto a criança negra almeja ser branca, ter seus cabelos lisos, e agrega a sua negritude aspectos negativos, como (...) a sujidade, o que é feio e deve ser recusado” (SOUZA, 2015, p. 77).

O episódio adquire destaque em vista da coordenadora ser descendente do fundador da comunidade e compor a associação de moradores. Segundo ela mesma, atuou efetivamente no processo de reconhecimento da comunidade como território remanescente de quilombo,

sendo uma das representantes mais legitimadas pela comunidade. Diante disto, questiona-se como uma pessoa de tal representatividade expressa um comentário desta ordem e atua distante de um posicionamento consolidado a favor da garantia das experiências com o patrimônio cultural da comunidade as quais as crianças negras remanescentes de quilombolas têm direito.

Com base na organização do espaço da instituição e do ambiente constituído pelas relações anteriormente descritas é possível afirmar que a proposta pedagógica em ação no CEI Luiza Mahin promovia uma socialização étnico-racial de orgulho racial e étnico de forma pouco intencional e objetiva, pois não demonstrou metas e estratégias claras para a promoção da socialização étnico-racial entre as crianças atendidas pelo equipamento.

Em relação às experiências vivenciadas pelas crianças do agrupamento de Infantil III focalizado no presente estudo, também se constatou um espaço ornamentado majoritariamente com fotos de pessoas brancas (estrangeiros, com traços nórdicos europeus). Foram percebidos também dois livros de literatura infantil compostos por personagens negros, contudo, como mencionado no capítulo anterior, não foi presenciado o uso destes materiais por parte da professora ou das crianças. Também não foram identificados objetos ou ornamentos que representassem o grupo étnico-racial negro e/ou a comunidade remanescente de quilombolas. Na visita realizada ao centro cultural e à associação foram observados vários produtos feitos por moradores da comunidade que representavam as raízes e a cultura do território quilombola. Estes produtos poderiam fazer parte da ornamentação do espaço da instituição como um todo e das salas de referência, contribuindo para que as crianças tivessem contato coletivo com objetos, ornamentos, utensílios etc. que veiculam mensagens acerca da cultura residente e resistente na comunidade remanescente de quilombo.

Durante o período observado, a professora Nedina manteve um bom relacionamento com as crianças, era atenciosa e carinhosa, como também comprometida quanto ao seu papel como professora responsável pelos processos em curso na turma, como por exemplo, aprender a lidar com os conflitos entre as crianças e as especificidades apresentadas por elas no desenvolvimento de hábitos cotidianos e de outras habilidades. Especificamente, sobre a sua atuação com as crianças negras, serão relatados e discutidos a seguir episódios vivenciados com o menino Inácio e com a menina Nízia, ambos pretos.

No início do relacionamento entre a professora Nedina e Inácio foi constatado um sentimento de colaboração entre eles. O menino se envolvia e contribuía com as propostas promovidas por Nedina, como foi dito no capítulo anterior, Inácio era uma das crianças mais participativas. Contudo, parece que essa maior disponibilidade para contribuir, manifestada por Inácio, foi utilizada de forma equivocada pela docente. Por ser uma criança “submissa” à

professora, Inácio era alvo de várias condutas dispensáveis por parte de Nedina. Observou-se um certo aproveitamento da conduta do menino para que ele contribuísse em maior medida com a organização das práticas e da própria sala, enquanto que com outras crianças, como por exemplo, Aguiar, menino branco muito inquieto, a professora era em alguns momentos permissiva, como registrado em diário de campo:

Nedina cede aos mimos de Aguiar, a troca de cadeira com Tereza, por ele querer sentar na cadeira dela. Contudo, ela é grosseira com Inácio. O menino estava em pé, como outros também estavam, e ela pede grosseiramente para ele sentar (Diário de campo – 29/03/2017).

O comportamento da professora para com o menino Inácio pode ter contribuído para o desenvolvimento de um comportamento que correspondesse às suas ações, pois, a partir de um certo momento, a criança passou a se comportar de acordo com as mensagens que recebia da professora, isto é, de que ele se comportava mal e era repreendido por isso. Deste modo, as condutas de Inácio sofreram uma mudança significativa. Como descrito na apresentação feita do menino no capítulo anterior, ele não manifestava mais envolvimento com as propostas da professora, pelo contrário, passava longos períodos correndo e pulando na sala de referência (se constituiu para Aguiar um companheiro de peripécias). Vale ressaltar as atitudes da docente para com Inácio nesse seu novo estágio: ela poucas vezes dirigia falas de ordem ao menino. As novas atitudes de Inácio eram administradas com uma exagerada condescendência por parte da professora. Ela tinha menos influência sobre o menino do que tinha anteriormente.

As reflexões em torno desse processo vivido por Inácio, pela professora Nedina e, mesmo que em menor medida, por Aguiar, levam aos seguintes questionamentos: Quais foram os aspectos que influenciaram a docente na sua atuação para com o menino Inácio? Foram unicamente as suas condutas flexíveis ou o seu pertencimento étnico-racial também exerceu influência? Este último questionamento surge por se ter em vista que a criança para com a qual a professora era mais complacente ser branca e em nossa cultura, ainda se identificar uma imagem da criança negra como sujeito a ser controlado, pois possuidor de uma natureza “ruim”, como constado no estudo de Oliveira (2004). Segundo a pesquisadora, as professoras de creche empregavam características negativas, principalmente, aos meninos negros, denominando-os de danados, furacões e outras denominações que expressam desvios do sujeito civilizado.

A interpretação dos processos que estiveram em curso no relacionamento entre Nedina e Inácio corrobora para a resposta de que a conduta submissa do menino foi o principal fator para um maior controle das ações da criança por parte da professora, pois, após a mudança de comportamento, quando Inácio passou a se comportar de forma semelhante à Aguiar, o menino passou a ser tratado pela docente com uma postura mais frouxa, ou seja, a professora

permitia que Inácio (preto) e Aguiar (branco) se socializassem no decorrer da rotina seguindo a administração deles próprios. Também foi percebido que, após certa homogeneização dos comportamentos de Inácio e Aguiar, o trabalho da docente não diferenciou os meninos, ou seja, nas vezes em que os meninos eram chamados a atenção, a professora dirigia a mesma fala à ambas as crianças.

A menina Nízia passou a compor o agrupamento investigado já na metade da pesquisa de campo. Ela foi transferida do turno da tarde para o turno da manhã juntamente com Rosa (ambas pretas). De início, as duas crianças manifestaram muita timidez, a qual foi superada em ritmos diferentes por cada uma delas. Especialmente, Nízia era muito retraída nos momentos em grupo. Em uma das manhãs observadas, a professora distribuiu balões entre as crianças. Nesse momento, Nízia não pediu balão e não se dirigiu até a professora para ganhar um (como foi feito pelas outras crianças). A menina só ganhou balão porque Rosa devolveu o balão que tinha ganhado da professora, o qual foi entregue para Nízia.

Como relatado na apresentação feita da menina Nízia no capítulo anterior, ela se integrou progressivamente ao grupo, interagindo por iniciativa própria com as outras crianças e comigo também. Foi em relação aos contatos que a menina estabelecia comigo, que a atuação da professora sobre ela foi mais significativa para o presente estudo. Nos momentos em que a criança se aproximava de mim, a professora dirigia maior atenção à menina ou à mim, como forma de se manter próxima aos dois, ou então, procurava atrair a menina para que ela fosse brincar com grupos de crianças ou com materiais ofertados por ela, como exemplificado no registro de campo abaixo:

Nízia continua na mesa na qual estou, percebo que Nedina nos olha. Em seguida, ela oferece um material para a menina ir brincar na própria mesa (Diário de campo – 29/03/2017).

Durante o período de realização da pesquisa de campo, essa ação de distanciamento de crianças de alguém específico não foi observada com outros sujeitos, apenas comigo e com Nízia. Para essa conduta da professora foram elaboradas duas hipóteses. A primeira, que possui menor relação com o tema da pesquisa, se reporta às roupas com as quais a menina ia vestida para à instituição, eram vestimentas que seguiam modelos de roupas para adultos, com decotes no colo e cortes justos ao corpo. Nízia era uma menina com um porte físico avantajado em comparação ao porte das outras meninas de três anos do agrupamento. Em virtude disso, as roupas usadas pela criança ressaltavam curvas e deixavam descobertas extensas partes do corpo da menina (foto 5). Isto pode ter sido percebido pela professora como uma forma de vulnerabilidade da criança frente à uma presença masculina adulta na sala, imagem que pode

ter sido fortificada pela frequência com a qual a menina interagia por iniciativa própria comigo, comportamento de autonomia que a menina conquistou durante a sua inserção na turma.

Foto 3 – Nízia



Fonte: Arquivo de pesquisa.

A segunda hipótese está vinculada ao objeto de estudo da presente pesquisa, se refere à percepção que se teve de que a professora considerava que Nízia era a única criança “negra remanescente de quilombolas” do agrupamento. Por ter conhecimento do tema e dos objetivos da pesquisa (dados informados por mim no primeiro contato com as profissionais), a docente Nedina pode ter agido de modo a distanciar a menina Nízia de mim, por considerá-la como a criança que estaria no foco das observações e das análises. Essa hipótese foi reforçada pela seguinte fala da professora, registada em diário de campo:

Nízia está perto de mim. A professora passa e diz: Nízia quilombola (Diário de campo – 29/03/2017)

A fala acima mobiliza a reflexão sobre como a professora reconhecia as crianças com as quais trabalhava, mais especificamente, como ela reconhecia as crianças que eram negras e remanescentes de quilombolas. O emprego da denominação “quilombola” apenas à Nízia pode ter ocorrido pelo maior compartilhamento de características da menina com as

peças mais velhas da comunidade, ou seja, com sujeitos que mais estão pareados com o estereótipo de “quilombola”. A menina possuía muitos traços fenotípicos divulgados como constituidores do indivíduo negro campesino, como por exemplo, a cor preta, o porte físico avantajado, a testa e nariz largos, o cabelo crespo etc.

E as outras crianças negras do agrupamento, de pele parda e moradoras da comunidade durante toda a vida? Seguindo a compreensão manifestada pela docente acerca da menina Nízia, essas outras não eram negras e remanescentes de quilombolas. Se essa hipótese estiver certa, a professora Nedina tinha diante de si crianças em sua maioria brancas, porque, caso ela considerasse somente como negras as crianças com pele de cor preta (Nízia, Helena, Inácio, Preto, Rosa e Santo), ela teria em sua turma nove crianças não-negras: as três crianças brancas (Aguiar, Aurora e José) e as seis crianças pardas (Bernardo, Graça, Galvão, Maria, Tereza e Jesus).

O suposto não reconhecimento das crianças pardas como pertencentes ao grupo étnico-racial negro e à comunidade remanescente de quilombolas por parte da professora Nedina pode espelhar o seu próprio não reconhecimento como negra. A professora não manifestou atenção para com o seu pertencimento étnico-racial (na presente pesquisa a professora foi considerada parda), como também para o das crianças com as quais trabalhava. Como discutido na introdução deste trabalho, o reconhecimento étnico-racial se assenta em três dimensões: a individual, a coletiva e a política. É por ser composta por essa última dimensão que o não reconhecimento da professora Nedina implicou negativamente, e não neutralmente, nas experiências vividas pelas crianças com o seu grupo de pertença.

O fato da docente não reconhecer ou ignorar o pertencimento étnico-racial das crianças do agrupamento de Infantil III enfocado, como também de não se assemelhar às crianças e às pessoas da comunidade na qual trabalhava fez com que a sua prática não contemplasse um aspecto de suma importância para a educação daquelas crianças, a veiculação de mensagens de orgulho racial e étnico para um grupo de sujeitos majoritariamente negro. Em nenhuma das práticas promovidas pela professora durante o período de observação se constatou o pertencimento étnico-racial das crianças ao grupo e à comunidade remanescente de quilombo como mote das experiências. Em uma única prática se observou a atenção da professora para o bem-estar das crianças consigo mesmas, trata-se de uma dinâmica realizada com o uso de um espelho: uma criança por vez era convidada a se colocar em frente ao espelho, em seguida, era questionada pela professora sobre as partes do corpo. A prática descrita acima pareceu não ter sido planejada, mas, improvisada. As crianças se envolveram e participaram com entusiasmo. Depois das crianças responderem as perguntas sobre as partes do corpo, eram elogiadas pela

professora, com o adjetivo linda/lindo (Nedina constantemente chamava as crianças da turma de lindas, bonitas e outros adjetivos positivos). Contudo, as perguntas da professora se direcionaram as partes do corpo, não se perguntou nada sobre como as crianças se viam, sobre a cor de suas peles, como eram os seus cabelos etc. ou se comentou sobre a diversidade presente na composição da turma.

Em contrapartida às críticas à ausência de intencionalidade por parte de Nedina na veiculação de mensagens de orgulho racial e étnico, é legítimo afirmar que a professora era na maior parte do tempo acolhedora e carinhosa com as crianças, tanto com as negras como com as brancas. São vários os registros de momentos de carinhos da professora para com as crianças, inclusive, com Nízia:

Nízia e Aurora estão com a professora (ela está sentada). Nízia descansa a cabeça no colo da professora, ela faz carinho na menina (Diário de campo – 23/03/2017).

Nedina elogia Nízia, diz que ela está linda. Pede para ela desfilar para a rodinha. Depois elogia as outras crianças também (Diário de campo – 23/03/2017).

Ainda que a instituição Luiza Mahín e, especialmente, a professora Nedina pareçam acolher bem todas as crianças, é necessário ressaltar que àquelas meninas e meninos não foram proporcionadas experiências que favorecessem uma percepção positiva delas enquanto sujeitos pertencentes ao grupo étnico-racial negro e enquanto constituintes de uma comunidade remanescente de quilombo. Isto indica que as concepções e ações da coordenação e da professora não estavam comprometidas com a construção de novas formas de sociabilidade para as crianças negras, que contribuíssem para a imagem que elas elaboram de si e do seu grupo de pertença, como também não estavam vinculadas à comunidade remanescente de quilombo, nem mesmo de forma seletiva (como se levantou hipótese). Em síntese: os espaços, os patrimônios culturais, os artefatos físicos e simbólicos e, principalmente, “a cor da gente” do território remanescente de quilombolas eram deixados para além muros da instituição.

Nesse sentido, é importante acrescentar ainda que foram presenciados momentos em que a professora evitou comentar com os familiares das crianças sobre o objeto de estudo da pesquisa que estava sendo realizada com os seus filhos. Os termos de consentimento livre e esclarecido foram entregues e recebidos das famílias pela professora.⁴⁹ Ela considerou que se ela fizesse o pedido aos familiares, a pesquisa teria uma maior aceitabilidade. No ato de recebimento dos termos, foram presenciados momentos em que alguns pais e mães questionaram a professora sobre o “assunto” da pesquisa. A professora respondia que era sobre as brincadeiras das crianças, sobre o que elas conversavam, e deixava claro que eu não ficaria

⁴⁹ Ver apêndice C, D e E.

só com as crianças em nenhum momento (sobretudo, para os pais). Esse silêncio da professora (sobre a pesquisa e sobre as crianças, sua etnia e raça) pode decorrer da reflexão de que as famílias não compreenderiam e/ou não veriam com bons olhos o interesse sobre o pertencimento dos seus filhos à um grupo a à uma comunidade ao e à qual eles mesmo não se vêm pertencentes.

7.4.A socialização étnico-racial e as famílias

A coordenadora do CEI Luiza Mahín e a professora Nedina, em primeira conversa sobre a pesquisa, ressaltaram a influência que as famílias das crianças têm sobre o processo de socialização e construção da identidade étnico-racial. Segundo as profissionais, isso pôde ser identificado por elas nas famílias da comunidade remanescente de quilombo na qual a instituição se situa quando realizaram o projeto sobre a temática, o qual contou com a participação de um senhor muito conhecido na comunidade, como já mencionado.

É louvável a compreensão de que ao se promover uma socialização étnico-racial de orgulho racial e étnico em ambientes coletivos de educação deve-se buscar nas famílias uma parceria. Contudo, no semestre em que se esteve presente no CEI Luiza Mahín não foram identificadas práticas nesse sentido, muito menos o contato com as famílias para discussões sobre as crianças e a comunidade.

A partir desse ponto, o que se pretende é mudar o rumo dessa “conversa”, ou seja, passar a analisar os possíveis impactos da comunidade remanescente de quilombolas para a instituição de educação infantil Luiza Mahín. Se quer questionar como a organização e os relacionamentos que constituem a comunidade impactam na educação informal e formal das crianças.

Para tratar da discussão anunciada acima se lançará mão de uma pesquisa de mestrado que tratou da construção da identidade étnica dos moradores da comunidade na qual as crianças sujeitos do presente estudo residem. Para continuar assegurando a anonimato das crianças, das profissionais, da instituição e da própria comunidade não se fará menção ao trabalho citado acima; Ele também não estará presente nas referências bibliográficas. Para se referir ao autor do trabalho será utilizado o nome fictício Sidney⁵⁰

Segundo Sidney, o sentimento de pertencimento dos moradores à cultura negra e quilombola da comunidade foi impulsionado pelo reconhecimento dessas terras como território

⁵⁰ Sidney Aguilar Filho é um historiador que trouxe à tona a história de 50 crianças negras que foram retiradas de um orfanato católico e submetidas à trabalho escravo em uma fazenda no interior de São Paulo na década de 1930.

remanescente de quilombo (titulação fornecida pela Fundação Cultural Palmares mencionada no capítulo anterior). Sidney afirma que os moradores mencionaram que se sentiram como que valorizados e felizes com o reconhecimento obtido pela comunidade, o que promoveu um maior compartilhamento entre os remanescentes da história e da cultura do seu povo.

Há também entre os moradores da comunidade alguns que não se sentem à vontade com o fato de serem descendentes de negros escravizados, que se recusam a se reconhecerem como pertencentes à uma comunidade possuidora de uma história marcada pelo sofrimento e que ainda é alvo de comentários discriminatórios. Sidney também afirma que outros sujeitos se omitem e se silenciam no que diz respeito ao passado e à titulação da comunidade como remanescente de quilombo. O autor comenta que nesses sujeitos, as lembranças e a cultura da comunidade podem provocar conflitos interiores de aproximação e distanciamento com a identidade negra e quilombola, por isso o silêncio se torna a forma mais confortável para se administrar isso.

Em síntese, as reflexões que Sidney faz a partir da escuta de moradores jovens e velhos da comunidade culminam na afirmação de que os indivíduos que residem nesse território não podem ser mais caracterizados como “negros do mato”, ou seja, negros moradores de quilombos que vivem em torno da cultura que nela se constitui, porém, também não é um povo que ignora a cultura do território, furtado por uma cultura dominante. O autor defende que a comunidade caminha para a construção de estratégias de preservação da cultura, como também de contágio dos que nela residem para a promoção de um sentimento de ser descendente, herdeiro de um negro forte e corajoso, que ressignificou o seu refúgio como lugar de alegria.

Essa identidade em construção pode ser visualizada na educação e cuidado que as famílias têm para com as suas crianças. Em relação às meninas e aos meninos que compõem a turma de infantil três focalizada se constata a predominância da fomentação de uma cultura de massa, ou seja, às crianças são dados produtos com representações estereotipadas de personagens de filmes que veiculam na publicidade destinada à clientela infantil. As imagens de bonecas brancas, loiras ou ruivas, magérrimas, de olhos claros etc. destoa vergonhosamente das meninas negras que são suas usuárias, como fica explícito na fotografia abaixo da menina Nízia.

Foto 4 – Nízia e sua bolsa de cowgirl branca e ruiva.



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Também se percebeu por parte das famílias uma preocupação quanto ao bem-estar das crianças. Principalmente, as meninas iam bem arrumadas e penteadas. Em especial, Nízia fazia sucesso entre as crianças e as mães quando ia para o CEI com penteado de trancinhas. Segundo Gomes (2010, p. 24, *apud* PAULA, 2014, p. 238), “o cuidado com a estética, a força dos penteados afros é uma forma de expressar beleza, divulgar a riqueza do universo afro-brasileiro e a força ancestral que nos move no Brasil.”

Foto 5 – As trancinhas de Nízia.



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Em estudo que revelou práticas pedagógicas e parentais de socialização de orgulho racial e étnico negro, diferentes das que foram aqui discutidas, Macedo (2008) afirma que:

(...) a preocupação da escola em trabalhar [as relações étnico-raciais] com essas crianças da educação infantil parece revelar que já são respostas da cobrança das lideranças locais e dos pais dos alunos/as, principalmente aqueles que já têm um papel mais atuante na luta da comunidade, bem como aqueles que participam das reuniões da associação (MACEDO, 2008, p. 122).

No estudo de caso em questão, é possível afirmar que há no contexto investigado uma estreita relação entre a socialização étnico-racial promovida na instituição e pela família, embora, ambas não se caracterizem pela promoção do orgulho racial e étnico negro. As duas não se alicerçam na imagem dessas crianças como meninas e meninos negros remanescentes de quilombolas, como também oferecem a elas mensagens de orgulho racial branco, ou seja, de valorização do estereótipo alvo, de cabelo loiro, de olhos claros etc.

8. A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS NEGRAS REMANESCENTES DE QUILMBOLAS: DIALOGANDO SOBRE NEGRITUDE E CAMPESINATO⁵¹.

8.1.A escuta das crianças

O conteúdo do presente capítulo consiste na discussão dos dados construídos por meio das entrevistas coletivas, como também, por meio da escuta que se fez das crianças nas observações realizadas. No capítulo sobre a construção da identidade e a socialização na primeira infância e na metodologia deste estudo, a criança vem sendo considerada como um sujeito atuante nos seus processos de vida, processos estes dos quais elas são, aqui, informantes principais. Além disso, vale lembrar, que em seu objetivo geral, esta pesquisa se propõe a privilegiar a perspectiva desses sujeitos, o que só pode ser feito a partir de uma imagem de criança como “pessoa”, isto é, um indivíduo notável, eminente, personagem etc.

O procedimento de escuta das crianças foi pensado para a construção de dados que embasassem respostas aos seguintes objetivos específicos desta pesquisa: apreender se e como as crianças percebem as semelhanças físicas decorrentes do pertencimento étnico-racial e reagem a essa percepção; e compreender o processo de construção da identidade étnico-racial de crianças negras remanescentes de quilombolas e sua articulação com o processo de construção da identidade de crianças do campo.

Como já mencionado na metodologia, o procedimento de escuta das crianças foi realizado com o uso de dois instrumentos, o primeiro consistiu na comparação de fotos (CF) de meninas e meninos de diferentes idades, negras(os) e brancas(os), e o segundo em uma sequência de situações para complementar de uma mesma história (HC). O procedimento ocorreu em dois dias. No dia um, se fez a aplicação do primeiro instrumento (CF) e de parte do segundo (HCa), e no dia dois, se concluiu a aplicação do segundo instrumento (HCb). A sala de informática da instituição foi o espaço cedido pela coordenação para realização do procedimento.

O procedimento de escuta contou com a participação de 14 crianças, as quais estão divididas em quatro grupos (1,2,3 e 4). O grupo 1 e o grupo 2 participaram do primeiro dia de aplicação, já o grupo 3 e o grupo 4 participaram do segundo dia. É importante dizer que 1 e 3 e 2 e 4 deveriam ser grupos correspondentes, isto é, formados pelas mesmas crianças. Contudo,

⁵¹ No apêndice F se encontra uma breve análise de dados (construídos no procedimento de observação) que fornecem indícios de que as crianças sujeitos da presente pesquisa estavam vivenciando processos de construção da identidade descritos por Wallon (1986, 2007).

devido as vontades e ritmos das crianças nos dias de aplicação (algumas não quiseram participar novamente e outras estavam muito agitadas – na interpretação do pesquisador e da professora), no segundo dia de aplicação, os grupos foram formados por outros participantes. Com isso, apenas duas crianças correspondem entre os dois pares de grupos, ou seja, há duas crianças no grupo 1 que estão no 3 e há duas crianças no 2 que estão no grupo 4. Os grupos foram formados por crianças negras (pretas e pardas) e brancas, critério justificado na metodologia deste estudo.

O grupo 1 é composto por Maria (parda), Aurora (branca), Jesus (pardo) e José (branco). O grupo 2 é formado por Nízia (preta), Tereza (parda) e Helena (preta). São constituintes do grupo 3, José (branco), Maria (Parda) e Helena (Preta). Por fim, o grupo 4 é composto por Nízia (preta), Tereza (parda), Aurora (branca) e Santo (preto).

Quadro 3 - Crianças escutadas e cor

Grupo 1	Cor	Grupo 2	Cor	Grupo 3	Cor	Grupo 4	Cor
Maria	Parda	Nízia	Preta	José	Branco	Nízia	Preta
Aurora	Branca	Tereza	Parda	Maria	Parda	Tereza	Parda
Jesus	Pardo	Helena	Preta	Helena	Preta	Aurora	Branca
José	Branco					Santo	Preto

Fonte: Dados da pesquisa

O procedimento contou com a colaboração de uma professora da instituição (que no dia estava em planejamento) e da auxiliar de coordenação do CEI. Elas fizeram a gravação em vídeo da aplicação dos instrumentos. Vale mencionar, que no primeiro dia em que o procedimento foi realizado, após a aplicação do instrumento de comparação de fotos com o primeiro grupo, a professora saiu da sala e voltou na companhia da coordenadora da instituição. A coordenadora permaneceu na biblioteca até o fim da aplicação com o segundo grupo. Ela não interferiu na aplicação e se mostrou interessada no que as crianças falavam.

8.2.A percepção das crianças sobre o pertencimento étnico-racial e os sentidos atribuídos às crianças negras

Segundo Oliveira (2007, p. 15), “o processo de formação de nossas identidades necessariamente tem a ver com a alteridade. Considera-se que o outro seja referência para a minha formação e vice-versa”. Com base nisso, se torna necessário pensar sobre se e como as crianças do agrupamento de Infantil III investigado percebem os sujeitos coetâneos com os

quais convivem, já que estes constituem relações de contraste, distinção, diferença etc. que implicam diretamente na diferenciação que elas realizam de si e dos outros para construir suas identidades. A seguir, se discutirá se e como as crianças, sujeitos do estudo, percebiam as semelhanças físicas decorrentes do pertencimento étnico-racial, e caso percebessem, como reagiam à elas.

A comparação de fotos (CF) foi o primeiro instrumento aplicado para escutar as crianças. A aplicação foi realizada com dois grupos (1 e 2). O primeiro passo foi apresentar para as crianças os três primeiros pares de fotografias:

- I. bebê e menino branco (variação da idade);
- II. menino e menina negros (variação do gênero);
- III. duas meninas negras (variação da idade).

Na sequência da apresentação de cada par acima, se perguntou:

- Essas crianças são parecidas ou diferentes?⁵²

O grupo 1, composto por Jesus (pardo), Maria (parda), José e Aurora (brancos), respondeu que as crianças das pranchas não eram parecidas e não eram diferentes.

Pesquisador: Essas crianças, como é que são elas?

Maria: Sei não.

Pesquisador: Elas são parecidas?

Crianças: Não.

Pesquisador: Essas duas crianças são parecidas?

Crianças: Não.

Pesquisador: Vocês acham que elas são diferentes?

Crianças: Não.

(Grupo 1, CF – 1º aplicação).

⁵² As perguntas corretas a serem feitas seriam: O que vocês acham que elas têm de parecido? O que vocês acham que elas têm de diferente?

Foto 6 – Aplicação do instrumento CF com o grupo 1



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Parece que as crianças não entenderam a pergunta, pois, sequer mencionaram a variação de sexo das crianças do segundo par de fotos (menino e menina negros). A percepção de que determinadas crianças são meninas e de que outras são meninos era um aspecto constantemente mencionado pelas crianças nas suas interações na sala de referência ou no parque, inclusive, diferenciavam “coisas de menino” e “coisas de menina” (FINCO, 2010). Além disso, também se considera que os repetidos “nãos” decorrem da perseveração característica do pensamento infantil (DANTAS, 1990). Com base nos estudos de Wallon, Dantas (1990, p. 39) afirma que “(...) a perseveração pode levar a criança a fixar-se numa palavra ou ideia e continuar a responder em função dela e não da nova pergunta”. No caso do instrumento em questão, as crianças podem ter se fixado na resposta à primeira pergunta, reproduzindo-a para a pergunta seguinte e para os demais pares de fotografias.

O único indício fornecido pelas crianças do primeiro grupo acerca da percepção delas sobre o pertencimento étnico-racial consiste em uma fala da menina Maria (parda). Depois de ser apresentada as fotos da menina e do menino negros e questionada se eles são parecidos ou diferentes, Maria diz que o nome na menina negra é “neguinha”. Maria não foi questionada sobre o porquê do nome “neguinha”, com isso, não foi possível compreender os motivos pelos quais Maria empregou o nome à menina da fotografia.

Na apresentação de outro par de fotos (menina negra e menina branca), Maria manifesta novamente estar sensível às diferenças entre as crianças das fotos:

Pesquisador: Elas são parecidas?

Crianças: Não...

Maria (parda) coloca o dedo em cima da menina branca e diz: “Não são parecidas não”.

(MARIA, CF – 1º aplicação).

Após a fala acima, Maria diz que a foto da menina branca é dela. É possível afirmar que a menina percebeu a diferença (seja de cor de pele e/ou de outros traços) entre as meninas das fotos. Sensível a isto, a menina diz que a foto da menina branca é dela. Para tentar compreender o comportamento da menina se revisitará a compreensão de Oliveira (2207) que contempla que no processo de construção de si, o outro desempenha um papel fundamental, que é o de possibilitar uma referência do diferente. Talvez, por isso, Maria tenha escolhido a foto da menina branca, por ser a imagem do “não parecido”.

Outro diálogo reforça a hipótese de que Maria, dentre as crianças participantes do procedimento, era a que mais se encontrava sensível às diferenças decorrentes do pertencimento étnico-racial, especialmente, a de cor de pele. Maria aproxima a cor de pele do irmão da menina Vitória (apresentado no segundo instrumento) da cor de pele de um menino da sua turma de Infantil III:

Pesquisador: O irmão da Vitória, ele é o quê?

José: Eles são irmãos.

Pesquisador: Elas são irmãos. Então, ele pediu pra fadinha que ela mudasse ele, que a fadinha transformasse ele em uma pessoa branca.

(...)

Pesquisador: Porque será que o irmão da Vitória pediu pra ser branco?

José: É dessa cor aqui ó (coloca o dedo em cima de uma parte branca da folha que está sobre a mesa).

Pesquisador: Essa cor aqui é branco.

Pesquisador: E cor que ele é?

José: Eu sei. É a minha cor.

Pesquisador: Ele é a tua cor?

José consente que sim.

Maria: É não.

Pesquisador: Que cor ele é, Maria?

Maria: É a cor do Jesus (um menino pardo da sua turma de Infantil III) (foto 7).

Pesquisador: É a cor do Jesus?

Maria consente que sim.

José: É não, é a cor da pele.

Pesquisador: Pois é, a cor da pele dele (indicando o irmão da Vitória), a Maria disse que é a cor da pele do Jesus.

(JOSÉ e MARIA, HCb – 2º aplicação).

Foto 7 – Jesus



Fonte: Arquivo de pesquisa.

No final dessa sessão serão discutidas as percepções da menina Maria e de outras duas crianças que estiveram sensíveis às diferenças étnico-raciais (CRUZ, 2015a) dos sujeitos apresentados nos pares de fotografias.

Com o grupo B, formado por Nízia (preta), Tereza (parda) e Helena (preta), aconteceu algo semelhante ao ocorrido com o grupo anterior. As meninas disseram que as crianças apresentadas nas pranchas tinham de parecido e de diferente o gosto por brincar:

Pesquisador: O quê que vocês acham que elas têm de parecido?

Nízia: Ela gosta de brincar.

Pesquisador: E tu Helena?

Helena: De brincar.

Pesquisador: O que você acha que elas têm de parecido, Tereza?

Tereza: Gosta de brincar.

(GRUPO 2, CF – 1º aplicação).

Nas respostas do segundo grupo também se identifica a manifestação da perseveração característica do pensamento infantil (DANTAS, 1990). Após a primeira resposta de Nízia (na qual ela expressou que o bebê e o menino branco gostavam de brincar), as outras duas meninas responderam o mesmo, não só para o primeiro par de fotos, mas, para todos os outros. Também se levanta a hipótese de que o estado de indissociação no qual as crianças ainda possam se encontrar também tenha influenciado nas respostas das meninas. Ainda confundindo suas experiências e desejos com as de outros sujeitos (WALLON, 2007), as meninas podem ter expresso em suas respostas o desejo que elas tinham de brincar. Além disso, a referência ao brincar como fator de ligação entre duas crianças expressa o quanto essa atividade está presente nas vivências das meninas. Na sala de referência, foram várias as situações em que se observou brincadeiras de faz-de-conta e outras nas quais as três meninas estavam envolvidas.

A aplicação do primeiro instrumento teve sequência com a apresentação de mais dois pares de fotos:

IV. menino negro e menino branco (variação do pertencimento étnico-racial);

V. menina negra e menina branca (variação do pertencimento étnico-racial)

Na sequência da apresentação de cada par acima se perguntou também se as crianças são parecidas ou diferentes. Após essa pergunta, se acrescentou os seguintes questionamentos:

- O que vocês acham dessas crianças?

Quando elas não entenderam a pergunta anterior, foram acrescentadas as seguintes opções:

- Elas são legais?
- Elas são chatas?
- Elas são bonitas?
- Elas são feias?

Por último se perguntou:

- Com qual dessas crianças você parece?

Por meio das respostas às perguntas apresentadas acima se pôde identificar alguns sentidos atribuídos pelas crianças pretas, pardas e brancas da turma de Infantil III às crianças negras das pranchas. Os atributos empregados pelas crianças são os mesmos que foram selecionados para compor o quadro de sugestões que foi oferecido à elas, caso elas manifestassem incompreensão da pergunta “o que vocês acham dessas crianças?” (legais, chatas, bonitas, feias). Os primeiros dois sentidos, legal e chata(o), foram pensados tendo em vista que se as crianças participantes do procedimento os empregassem às crianças que elas não conheciam, que apenas foram apresentadas por meio de fotos, poderia se deduzir que se tratavam das imagens internas que as crianças tinham dos sujeitos que possuem aqueles mesmos traços ou de pessoas parecidas com as crianças da foto (fenótipo semelhante), para as quais elas atribuem aqueles sentidos.

A maioria das crianças manifestou não se identificar (parecer) com as crianças das pranchas, pois, as repostas dadas para a última pergunta (com qual dessas crianças você parece?) eram caracterizadas por oscilações. Ora as crianças negras manifestavam parecer com as crianças brancas, ora manifestavam parecer com crianças negras e vice-versa. Essas mudanças eram influenciadas pelas pranchas que tinham mais perto delas e das respostas dadas anteriormente pelos demais. Uma única resposta à essa pergunta que foi considerada como possível de análise, foi uma manifestação do menino José (branco).

Para a análise a seguir foram selecionadas o conjunto de respostas de três crianças, Maria (parda), José (branco) e Nízia (preta). A seleção se deu pelo fato das três crianças citadas terem dado respostas mais concretas e permanentes, ou seja, a percepção delas foi expressa com clareza e não foi volátil frente aos questionamentos. Elas mantinham suas respostas mesmo que novas perguntas fossem realizadas ou outras escolhas fossem feitas pelas demais crianças. O contrário aconteceu com as outras crianças, elas mudavam de respostas frente aos questionamentos ou a partir do conhecimento das escolhas das demais.

Em relação ao quarto par de fotos (menino negro e menino branco), Maria (parda) manifestou considerar o menino negro chato, já José (branco), manifestou o contrário, para ele o menino branco é que é chato:

Pesquisador: Dessas crianças aqui, elas são legais ou elas são chatas?
 José: Legais!
 Maria: Chatas!
 Pesquisador: Quem deles é chato?
 José: Ele aqui (coloca a mão sobre a foto do menino branco).
 Pesquisador: Ele aqui é chato? (aponta para a foto do menino branco).
 José: É!
 Pesquisador: Qual delas é chato, Maria?
 Maria: Esse aqui (aponta para a foto do menino negro).
 Pesquisador: Então, quem que tu acha que é chato, Maria?
 Maria: Esse (aponta novamente para a foto do menino negro).
 Pesquisador: E quem tu acha que é chato, José?
 José: Esse (aponta novamente para a foto do menino branco).
 (JOSÉ e MARIA, CF – 1º aplicação).

Assim, como José, Nízia (preta) manifestou considerar o menino branco como chato:

Pesquisador: O quê que vocês acham dessas crianças?
 Crianças: De brincar...
 Pesquisador: Elas são chatas ou são legais?
 Nízia acena que sim.
 Nízia: São legais.
 Pesquisador: Qual deles é legal?
 Nízia diz: Legais.
 Pesquisador: Todos os dois são legais?
 Crianças: Sim.
 Pesquisador: Algum deles é chato?
 Nízia acena que sim e diz: Chato.
 Pesquisador: Qual deles é chato?
 Nízia coloca o dedo em cima da foto do menino branco.
 (NÍZIA, CF – 1º aplicação).

Em síntese, se tem um quadro complexo sobre a atribuição do sentido chato ao menino negro e ao menino branco. José (branco) e Nízia (preta) acham o menino branco chato. Em contrapartida a esses dois, Maria (parda) acha o menino negro chato.

O atributo bonito foi empregado por José (branco) em concordância com o sentido anteriormente empregado ao menino negro. José manifestou achar o menino negro bonito. Já o menino branco, foi considerado feio por ele.

Pesquisador: Qual dessas crianças aqui, elas são bonitas ou feias?
 José: Bonita.
 Pesquisador: Quem tu acha bonito, José?
 José: Eu acho esse aqui bonito (aponta para o menino negro) e esse aqui feio (aponta para o menino branco).
 (JOSÉ, CF – 1º aplicação).

Ao ser perguntado novamente sobre quem ele achava bonito, José confirma que acha o menino negro. Nesse momento, Maria cruza os braços e diz: “Nanrrrr”. A menina

manifestou não gostar da resposta de José, contudo, ela não expressou de forma clara e segura a sua opinião sobre se as crianças eram bonitas ou feias. Em relação ao quinto par de fotografias (menina preta e menina branca), Nízia afirmou que a menina branca é bonita e que a menina negra “não é feia”:

Pesquisador: Elas são bonitas ou são feias?

Nízia e Tereza dizem: Bonitas.

Pergunto: Qual deles é bonita?

Nízia e Tereza tocam na prancha da menina branca.

Pergunto: E qual delas é feia?

Nízia logo dirige a mão para a prancha da menina negra, contudo, hesita e diz: Não é feia não!

Pergunto: Todas são bonitas?

Nízia fica com o dedo em cima da prancha da menina negra.

(NÍZIA, CF – 1º aplicação).

É possível aventar a hipótese de que Nízia procurou na foto da menina preta o oposto do que tinha atribuído à foto da menina branca (ou seja, o feio). Contudo, ao olhar para a foto da menina preta, ela hesita, e afirma expressivamente: “Não é feia não”. Essa estreita aderência entre pensamento discursivo (a fala) e a percepção imediata é compreendida por Wallon (2007) como uma das características do pensamento sincrético (predominante no estágio personalista, de três a cinco, seis anos). É plausível supor que foi em virtude disso que ao olhar para a foto da menina negra, Nízia não tenha conseguido permanecer com sua hipótese inicial, de que a criança da outra foto seria feia, pois, ao olhar para a foto e achar a menina negra bonita, o seu pensamento foi absorvido por essa impressão (de que a menina não era feia).

No que concerne à identificação das crianças participantes do procedimento com as crianças das pranchas, só se considerou a manifestação de José (branco). O menino afirmou parecer com o menino negro da foto:

Pesquisador: E desses meninos, com qual vocês se parecem?

José pega a foto do menino negro e a segura perto do peito e diz: “Esse. Eu pareço com esse”.

(JOSÉ, CF – 1º aplicação).

Por meio da aplicação do segundo instrumento (sequência de fatos para completar de uma mesma história) foi possível identificar outros atributos empregados pelas crianças participantes do procedimento às crianças negras, no caso em questão, à menina negra Vitória, personagem central da história.

Figura 1 – A menina Vitória



Fonte: Google imagens.

A apresentação que se fez da menina para o primeiro grupo (1) foi acolhida de duas formas diferentes pelas crianças, uma negativa e outra positiva. Maria (parda) disse de imediato:

Maria: Eu não gosto dela não.
 Pesquisador: Porque você não gosta dela?
 Maria: Porque não gosto.
 (MARIA, HCa – 1º aplicação);

Em meio ao dialogo acima, José (branco) diz:

José: Eu gosto.
 (JOSÉ, HCa – 1º aplicação).

Ainda em relação à percepção que as crianças tiveram da personagem Vitória, foi perguntado novamente para Maria e José, no segundo dia de aplicação, o que eles achavam da menina.

Pesquisador: O que foi que vocês acharam dela?
 José: Bonita!
 Maria demora um pouco e diz: Bonita.
 (JOSÉ e Maria, HCb – 2º aplicação).

A cor de pele da personagem não foi mencionada pelas crianças. Contudo, o seu cabelo, ou melhor, o formato do seu cabelo foi conteúdo de um diálogo iniciado por José:

José: Mas... e porque ela tem esse cabelo grandão?
 Pesquisador: Ah!
 Pesquisador: Porque o cabelo dela é assim, aí ela faz esse penteado no cabelo dela.
 José: E porque num faz um cabelo pequeno?
 Pesquisador: Cabelo pequeno? Como é o cabelo pequeno?
 José: É assim ó, ela faz um buraco e faz outro buraco (o menino diz isso contornando com o dedo o cabelo de Vitória, fazendo uma delimitação do cabelo bem perto da cabeça).
 Pesquisador: Como assim?
 José repete a ação descrita acima: É que tem que fazer assim e assim.
 Maria diz: É não.
 Pesquisador: Mas, esse cabelo aqui é o quê? Esse cabelo assim é o quê?
 José: Do Mickey.
 Pergunto: Ah, parece do Mickey?
 José acena que sim.

Pesquisador: Mas, é bonito?
 Maria diz: É não.
 José: É.
 Pesquisador: Tu não acha bonito, Maria?
 Maria: Nannn.
 José aponta para o nariz da personagem e diz: Ó o nariz dele, num é grande né.
 (JOSÉ e MARIA, HCb – 2º aplicação).

José continuou acolhendo positivamente Vitória, além de ter gostado dela, também a considerou bonita. Em relação às observações do menino quanto ao cabelo e o nariz da personagem, é preciso falar que, de fato, o cabelo e o nariz da menina animada Vitória se parecem com os do desenho animado Mickey. Contudo, se considera que a semelhança entre a personagem Vitória e o personagem Mickey não repercutiu negativamente na aplicação do instrumento, exceto, o adendo realizado por José, que não perseverou no decorrer do procedimento⁵³.

Figura 2 – Mickey e a menina Vitória



Fonte: Google imagens.

No segundo grupo (2), Nízia (preta) manifestou uma imagem positiva da personagem. Acolheu bem a menina Vitória e manifestou achá-la bonita:

Pesquisador: O que vocês acharam da Vitória?
 Nízia: Bonita.
 (NÍZIA, HCa – 1º aplicação).




No segundo contato entre a menina e a personagem, Nízia continuou acolhedora:

Pesquisador: O que é que vocês acham da Vitória?
 Nízia: Eu gosto.
 (NÍZIA, HCb – 2º aplicação).

Em síntese, se constata que:

⁵³ Originalmente, o nome da personagem é Fino. Ela faz parte de uma animação infantil nigeriana.

Quadro 4 – Sentidos atribuídos às crianças negras

	<p>Ao menino negro da quarta prancha foram atribuídos os seguintes sentidos: chato (por Maria – parda) e bonito (por José – branco).</p>
	<p>À menina negra da última prancha foi atribuído por Nízia (preta) que ela não era feia.</p>
	<p>À personagem Vitória foi atribuído o sentido bonita (por José e Nízia) e também foram expressos os sentimentos de gostar (também por José e Nízia) e de não gostar (por Maria).</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Durante o procedimento aplicado, José (branco) manifestou ter uma imagem positiva das crianças negras e, por outro lado, negativa das crianças brancas. Ele prefere e acha o menino negro bonito, como também gosta e acha a personagem Vitória bonita. Em relação ao menino branco, o acha chato e feio. José mostrou-se sensível às diferenças étnico-raciais dos sujeitos apresentados, os traços físicos característicos dos negros foram afetivamente impregnados de conteúdo positivo (CRUZ, 2015a) para o menino. Acerca disso, é plausível que o menino se percebendo como diferente da maioria das crianças da instituição e da comunidade tenha se aproximado e produzido a partir da interação com esses diferentes uma imagem positiva dos negros. Isto pode ter se originado da necessidade de não se sentir um não-semelhante, já que “o grupo solicita que a criança continuamente se perceba e compare suas semelhanças e suas diferenças com os outros” (GULASSA, 2004, p. 95) e que tome consciência da referência que esse grupo representa, no caso em questão, o grupo étnico-racial negro.

Por sua vez, Nízia (preta) demonstra um único atributo negativo a um menino branco (chato), mas, não foi possível identificar se o menino foi denominado de chato estritamente pela cor da pele. Ademais, a menina manifestou ter uma imagem positiva das

crianças negras. Nízia aparentou ser pouco sensível às diferenças étnico-raciais dos sujeitos apresentados, constata-se que para a menina “(...) os traços físicos característicos dos negros ainda não foram afetivamente impregnados de conteúdo positivo ou negativo” (CRUZ, 2015a, p. 1).

Por último, se tem as manifestações de Maria (parda), que vão em contrapartida ao que foi manifestado por José. A menina expressou uma imagem negativa do menino negro da fotografia e da personagem Vitória, ambos pretos. Só depois, ela foi convencida por José de que a menina Vitória era bonita. Maria revelou-se sensível às diferenças étnico-raciais dos sujeitos apresentados, os traços físicos característicos dos negros foram afetivamente impregnados de conteúdo negativo (CRUZ, 2015a) para a menina. Contudo, este conteúdo é (sobretudo, nesse período da vida) flexível, como exemplificado no convencimento de que a menina Vitória era bonita.

É aventada a hipótese de que para Maria a “sua cor de pele ou tipo de cabelo têm sentido emocional mais intenso para” (CRUZ, 2015a, p.) ela que para a menina Nízia (preta). Segundo Oliveira (2007, p. 16), “(...) a criança bem pequena não traz consigo a ideia de ser negra ou branca, (...) quando ela passa a se perceber e a se reconhecer nesses termos, é porque esse elemento já está sendo forjado na sua identidade [por meio das experiências]”.

8.3.A percepção das relações étnico-raciais pelas crianças negras remanescentes de quilombolas

A percepção que as crianças negras remanescentes de quilombolas têm sobre as relações entre crianças negras e brancas, ainda que com pouco tempo de vida, são dados significativos para o presente estudo. Esses dados foram construídos por meio da aplicação da segunda parte do procedimento história para completar, o qual consistia em uma sequência de fatos vividos pela menina Vitória e por seu irmão, que deveriam ser completados pelas crianças participantes do procedimento. Participaram do segundo dia de aplicação, os grupos 3, composto por João (branco), Maria (Parda) e Helena (Preta), e 4, constituído pelas meninas Nízia (preta), Tereza (parda), Aurora (branca) e pelo menino Santo (preto).

Foto 8 – Aplicação do instrumento HCb com o grupo 3



Fonte: Arquivo de pesquisa.

O primeiro fato apresentado na aplicação em questão foi o de negação do pertencimento étnico-racial, quando, na história, o irmão da menina Vitória pede para a que a fadinha mágica mudasse ele, o fizesse ser uma pessoa branca.

No primeiro grupo, José (branco) considera o desejo por brincar com determinada pessoa como o elemento motivador para que o menino fizesse tal pedido:

Pesquisador: E o que vocês acham sobre isso, do irmão da Vitória não gostar de ser negro?

José: É porque ele quer brincar no parquinho, com a amiga dela.

Pesquisador: E pra brincar no parquinho com a amiga dela, ele tem que ser branco?

José e Maria: Não.

Pergunto: Ele pode ser negro também?

José consente que não.

(JOSÉ e MARIA, HCb – 2º aplicação).

A brincadeira, atividade principal da criança (VYGOTSKY, 1998), tem sido identificada por várias pesquisas como um espaço/tempo em que as crianças trabalham os conflitos étnico-raciais presentes entre elas. Nas investigações que se debruçaram sobre o fenômeno da discriminação étnico-racial no contexto das instituições de Educação Infantil, as brincadeiras têm emergindo como lócus de situações de exclusão e subordinação das crianças negras, inclusive, funcionando para a atribuição de papéis socialmente desvalorizados às essas crianças, como por exemplo, de empregada doméstica (TRINIDAD, 2011).

José afirma que o menino preto pediu para ser branco para poder brincar no parquinho com uma menina. Contudo, não se explorou com José se a menina era negra ou branca. Acompanhado de Maria, José acrescenta que para brincar no parquinho, o menino não precisava ser branco. Por isso, não é possível aventar a hipótese de que José considerava que o irmão da Vitória precisaria ser branco para brincar no parquinho com outras crianças, mesmo,

porque o menino não manifestou empregar aos traços negros conteúdo negativo (como discutido anteriormente).

As repostas de José (branco) e de Maria (parda) em relação ao sentimento do menino negro da história quanto ao seu pertencimento étnico-racial foram oscilantes, especialmente, as de José:

Pesquisador: Por que será que o irmão da Vitória pediu pra ser branco?

José: É o Isac.

Pesquisador: Será que ele não gosta de ser negro?

José diz baixinho: Não.

Pesquisador: Ele não gosta de ser negro?

José e Maria acenam que “não”, inclusive, com o dedo.

Pesquisador: Porque será que ele não gostava de ser negro?

José: Porque ele não gosta.

Em seguida, José diz: Porque ele gosta.

(JOSÉ e MARIA, HCb – 2º aplicação).

Já Santo (preto) consentiu duas vezes que o menino não gosta de ser negro:

Pesquisador: Santo, será que o irmão da Vitória não gosta de ser negro?

O menino consente que “não”.

Pesquisador: Ele não gosta de ser negro?

O menino novamente consente que “não”.

(SANTO, HCb – 2º aplicação).

Foto 9 – Aplicação do instrumento HCb com o grupo 4



Fonte: Arquivo de pesquisa.

Os dois diálogos acima podem ser pensados a partir do “lugar” do qual cada uma das crianças escuta e participa da complementação da história. Enquanto José (branco) se posiciona de forma dúbia (afirma que o menino não gostava de ser negro, mas, logo em seguida diz que ele gosta), Maria e Santo, ambos negros, permaneceram com suas repostas positivas quanto ao desagrado do menino negro da história com o seu pertencimento étnico-racial. É possível levantar a hipótese de que José ainda não tenha sido levado a atentar para o seu pertencimento branco, possivelmente, o menino ainda não percebeu se e como esse fator

influencia na forma como os outros interagem com ele. Segundo Oliveira (2007, p. 16), “as crianças brancas não necessitam lidar com sua identidade racial, não precisam se fazer aceitar ou lidar com a rejeição em termos raciais, nunca são interpeladas racialmente”. Por isso, não são mobilizadas à estarem sensíveis as diferenças de cor de pele, de tipo de cabelo etc. de seus pares (principalmente, quando são maioria).

Por outro lado, as crianças negras, Maria e Santo, já podem ter vivido situações em que a cor da pele e outros traços, como por exemplo, o cabelo, foram percebidos por eles como fatores importantes nas relações entre eles e os outros. Vale dizer, que esses outros (brancos) são minoria nas experiências das crianças, mas, nem por isso, despossuídos de influência, já que além das pessoas brancas na instituição (como por exemplo, a maioria dos profissionais), as crianças também são apresentadas a vários estereótipos presentes na ornamentação da sala e na decoração dos seus materiais pessoais (aspectos discutidos no capítulo anterior). Em função dessa percepção, as crianças negras não têm o mesmo conforto se comparadas às crianças brancas, pois elas terão de viver o desafio de se diferenciarem desde cedo, não pela condição de terem nascido negras, mas, em virtude das experiências que vivenciam em torno disso (OLIVEIRA, 2007).

O menino José (branco) apresenta outra resposta insensível ao pertencimento étnico-racial das crianças negras. Depois da apresentação da situação na qual uma criança diz “Sai daqui seus pretinhos” para Vitória e para o seu irmão, se questionou às crianças sobre como seria esse menino que disse isso para os irmãos negros⁵⁴:

Pesquisador: Como será esse menino que disse isso pra eles?

José e Maria apontam para as crianças da imagem.

Pesquisador: Esse menino não tá aqui (apontando para a imagem).

Pesquisador: Como é que vocês acham que ele é?

José diz: Ele é branco!

Pesquisador: Porque ele é branco, José?

Maria diz: Ele vai ficar de castigo.

José diz: Porque ele é invisivo (invisível).

(JOSÉ e MARIA, HBb – 2º aplicação).

Inicialmente, as crianças sugerem que foi de uma criança que está presente na imagem que a fala partiu. Todas as outras crianças da imagem são negras, assim como Vitória e o seu irmão (imagem 4). Se reflete sobre esse fato a partir dos seguintes questionamentos: as crianças compreenderam ou não o fato da história como uma situação de discriminação por

⁵⁴ Na mediação da história foi esclarecido para as crianças que o menino que diz “Sai daqui seus pretinhos” não está na imagem.

conta da cor, já que a criança empregou na fala o termo “pretinhos”? E caso tenham compreendido como uma situação de discriminação étnico-racial, porque elas levantaram a hipótese de que a fala discriminatória possa ter sido feita por uma criança também negra?

Figura 3 – A turma da menina Vitória



Fonte: Google imagens.

A partir da análise da reação das crianças à situação de discriminação apresentada (possibilitada pela gravação em vídeo) é possível aventar a hipótese de que José não atribuiu ao fato relatado um cunho negativo, que se tratava de uma situação desconfortável, pois ele não esboçou nenhuma surpresa com a fala discriminatória, José apenas continuou observando a imagem. No diálogo que seguiu a apresentação do fato, ele manifestou mais atenção em descobrir quem era a criança que discriminou os irmãos do que na conduta discriminatória. Já Maria (parda), reagiu à situação apresentada com um breve riso, o que pode ter resultado de uma tentativa inconsciente de camuflagem e proteção da conduta discriminatória relatada. É imprescindível mencionar que, depois da fala de José a despeito de que a criança era branca (invisível), a menina complementou dizendo que ele ficaria de castigo. Além de ter expressado desconforto com a situação, Maria manifestou compreender que a ação da criança para com Vitória e o seu irmão não foi uma atitude correta, por isso ele ficaria de castigo. Segundo Cruz (2015, p. 12), na pesquisa *Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación*, realizada em 2013, “(...) crianças maiores, de cinco a sete anos, também se mostraram sensíveis aos sentimentos que a situação discriminatória provoca em suas vítimas e isso pareceu ser importante para que elas julgassem a discriminação como algo ‘errado’ ou ‘feio’.”

Mesmo que com menor ímpeto, a atitude de Maria (parda) pode ser aproximada das reações das meninas negras remanescentes de quilombolas que participaram do estudo de Paula (2014), as quais não permitiam serem aviltadas em suas imagens, denunciavam e agiam com

firmeza, convicção e determinação quando haviam tentativas de denegri-las pela cor ou pelo cabelo.

O menino José (branco) sugere que a criança que disse a tal fala discriminatória é branca. Contudo, essa afirmação é interpretada com base em um pensamento manifestado por ele anteriormente. Quando foi dito para as crianças que o irmão da Vitória tinha pedido para a fadinha transformar ele em uma pessoa branca, José perguntou: Invisível? Se explicou para o menino que o pedido não era para que a fadinha transformasse o menino em uma pessoa invisível, mas, branca. Ainda se acrescentou que branca era a cor da pele dele. Após isso, José alisou o próprio braço e disse: Branco. É possível supor que José refletiu que se o menino não estava na foto, mas, disse aquilo com as crianças, é porque ele era invisível. Como anteriormente foi comentado com ele que branco não era invisível, esse primeiro termo pode ter sido lembrado quando o menino pensou em uma criança invisível. Ou seja, assim como descreve Wallon (*apud* DANTAS, 1991) sobre a estrutura binária do pensamento infantil, a ideia de invisível puxou a ideia de branco, fazendo com que o menino justificasse a presença da criança branca por ela ser invisível.

Ainda sobre a situação de discriminação étnico-racial vivenciada pelos irmãos negros na história, Santo (preto) respondeu:

Pesquisador: Por que será que esse menino disse isso?

Santo: Ele não gostava deles.

(SANTO, HBb – 2º aplicação).

Santo manifestou tanto na resposta anterior como na mencionada acima uma percepção sensível para as relações entre crianças negras e brancas. Na situação anterior, o menino diz que o irmão de Vitória não gosta de ser negro, e nesta ele afirma que a criança que ofendeu os irmãos não gostava deles. Mas, em que medida o pertencimento étnico-racial do próprio menino ou dos personagens da história tem influência sobre suas respostas? As informações que se tem sobre Santo são ínfimas, nos dias observados, o menino não se manifestava muito, por isso, é mencionado com pouca frequência nos trechos de diários de campo que registram fatos como brincadeiras e conflitos. Se percebia uma atitude mais observadora e tímida por parte do menino, ele passava boa parte do tempo sentado e calado (quando fala, era baixo), participava das brincadeiras quando estas eram consentidas pela professora e, poucas vezes, se observou situações em que o menino se dirigiu à ela (comigo, essas situações foram ainda mais raras). Em síntese, se pode caracterizar os comportamentos do menino como introspectivos, o que segundo Oliveira (2007) pode ser uma das formas como

as crianças negras respondem às sutilezas do racismo introduzido, quando a discriminação racial se dar em um silêncio social.

Com base nas manifestações de Santo no procedimento história para completar, quando o garoto respondeu que o menino negro não gostava de ser negro e que o menino que discriminou os irmãos negros não gostava deles, é possível afirmar que Santo era sensível às diferenças étnico-raciais dos sujeitos apresentados, os traços físicos característicos dos negros foram afetivamente impregnados de conteúdo negativo (CRUZ, 2015a) para o menino.

Nos dados construídos por meio das observações também se identificou algumas manifestações de como as crianças administravam suas autoimagens e de como elas se relacionavam quando o seu fenótipo se fazia perceber, especificamente, quando a pele e o cabelo estavam no foco das interações. Foram observadas duas situações em que as crianças negras reagiram às suas imagens frente ao espelho, a primeira foi iniciada pela própria criança e a segunda promovida dentro de uma prática organizada pela professora. Preto (preto) foi a criança que protagonizou a primeira situação, ele estava de frente para um espelho e segurava um pedaço de madeira que utilizava como microfone. O menino cantava com muita animação (Diário de campo – 09/03/2017).

Para além dessa situação, Preto manifestava ser uma criança muito animada, sempre estava interagindo com outras crianças ou com a professora. Da segunda situação observada, participaram Maria (parda) e Helena (preta). A professora pediu para que uma das crianças por vez se dirigisse ao espelho e se olhasse. Maria (parda) se mostrou envergonhada frente ao espelho, enquanto Helena (negra) ficou bem desinibida (Diário de campo – 22/02/2017).

Em análise isolada dessa situação, seria possível afirmar que a menina parda era uma criança tímida e que a menina preta administrava bem o relacionamento que ela tinha com a própria imagem. Maria, de fato, se manifestou uma menina retraída (no decorrer da pesquisa, este comportamento deu lugar a condutas espontâneas), e, embora, Helena, como já foi dito em sua apresentação, quase não se relacionasse com as crianças da turma, parecia agradar-se muito de si: ela sempre ia para a instituição muito arrumada, sempre de cabelo penteado de diversas formas e de batom. Vale ressaltar que Helena não se sujava e se mantinha arrumada até horário da saída.

No conjunto de dados citado acima, também se identificou situações nas quais se pode visualizar como as crianças interagiam com o cabelo crespo (e escuro) e com o cabelo liso (e loiro). A situação de interação com o cabelo crespo se deu em meio a uma brincadeira de faz-de-conta:

Tereza, Graça e Nízia brincam de cabeleireira. Colocam uma toalha no pescoço de Nízia e passam o secador nos cabelos da menina. Alisam e mexem as tranças de Nízia (Diário de campo – 05/04/2017).

Foto 10 – Brincadeira de salão de beleza entre Graça, Nízia e Tereza



Fonte: Arquivo de pesquisa.

As tranças da menina Nízia eram alvo de elogios por parte de algumas mães de crianças do Infantil III, contudo, essa foi a única situação em que se presenciou a atenção das outras crianças para elas. A outra situação, de interação com o cabelo liso, é vivenciada por Thereza (parda) e Aurora (branca), quando Tereza alisa o cabelo de Aurora e a abraça (Diário de campo – 29/03/2017).

Aurora é branca e loira, fenótipo que constitui um estereótipo desejado por crianças negras participantes de outras pesquisas que tiveram como objeto de investigação a construção da identidade étnico-racial em crianças também negras e remanescentes de quilombolas (LEITE, 2009; SOUZA, 2015). Contudo, não se considera que o carinho dedicado por parte de Tereza à Aurora decorra da admiração ou desejo que a menina tenha para com o cabelo da menina branca, mas, pelo fato de Maria ser uma criança amável com as outras meninas. Aurora, única menina branca da turma, se relacionava bem com todas as outras meninas, compartilhava conversas, brincadeiras etc.

Sobre o menino Preto (preto) ainda se tem duas observações a fazer. Foi observada uma situação em que o menino interage com um boneco (bebê) branco (Diário de campo – 24/02/2017). Se questiona se o uso do boneco branco por parte de Preto partiu do desejo do menino ou se a interação com o bebê representante de um estereótipo se dava pela ausência de bonecos que representassem o grupo de pertença racial e étnico negro. Na organização dos materiais, seja em instituições que atendem maioria negra seja em instituições que atendem

maioria branca, “ter em mãos bonecas e bonecos negros, instrumentos musicais usados nas manifestações afro-brasileiras e livros que contemplem personagens negros representados de modo positivo é fundamental para o desenvolvimento de uma educação para a igualdade racial” (BRASIL, 2012).

A segunda observação se refere à imagem que o menino Preto tinha de mim. Foram duas as situações em que o menino manifestou ter um pré-conceito sobre quem eu era:

Preto olha para mim e pergunta: Você é doutor?
 Pesquisador: Não, sou professor.
 (Diário de campo – 22/02/2017).

Preto aponta para um carro que tem no calendário da sala e pergunta: É teu carro?
 Pesquisador: Não.
 Preto: É do homem.
 (Diário de campo – 24/02/2017)

Nas perguntas de Preto para mim é manifestada uma imagem de homem, médico, possuidor de bens de consumo ainda distante para a maioria da população (automóvel). A hipótese que se levanta sobre estas manifestações de Pedro é que o menino atribuiu à mim as características que para ele (internalizadas socialmente) constituem os indivíduos brancos. Ressalta-se a influência que este estereótipo desempenha, mesmo em um contexto de maioria de homens negros e trabalhadores rurais ou industriais.

No presente estudo, as crianças negras parecem mais sensíveis ao pertencimento étnico-racial, como é o caso de Maria, Santo e Nízia, que as crianças brancas (ambas pertencentes à uma comunidade remanescente de quilombolas). Isto reforça a compreensão de que “mesmo onde são minoria, questões pessoais referentes à raça/cor geralmente não são problemas para as crianças brancas” (OLIVEIRA, 2007, p. 12). Já, a criança negra, quando em minoria, “muito dificilmente não se debaterá com algum repertório preconceituoso ou discriminatório que desperte sua atenção para sua condição racial sem ter o desafio de lidar com a aceitação e a rejeição.” (OLIVEIRA, 2007, p. 17).

8.4.A identidade de crianças negras e do campo

O intuito dessa sessão é discutir fatores que perpassam as vivências das crianças, participantes da pesquisa, extra instituição. Com isso, se busca conhecer quais são os fatores envolvidos na construção da identidade dessas crianças negras enquanto também sujeitos do campo.

As falas das crianças analisadas a seguir foram produzidas a partir de uma pergunta feita às crianças sobre uma situação vivenciada pela menina Vitória. Foi solicitado às crianças que elas sugerissem para a personagem Vitória o que ela poderia fazer na comunidade

remanescente de quilombolas na qual elas residem: *A Vitória e a família dela vieram morar aqui na comunidade faz pouquinho tempo. A Vitória não conhece nada daqui. Passa o dia inteiro dentro de casa sem fazer nada. Ela acha isso muito chato. Vocês “topam” ajudar a Vitória? Vamos dizer pra ela o que ela pode fazer aqui na comunidade!* (Trecho da história para completar, HCa – 1º aplicação)

Segundo Maria e José a menina pode brincar em casa, mas, não pode ir para a rua. As crianças justificam que há cobras fora de casa, além disso, também há caminhões que podem passar e atropelar. Na rua, ela pode pegar na mão da mãe dela, segundo José:

Pesquisador: O que é que a Vitória pode fazer na rua?

José: Nada!

Maria: Não!

José: Ela pode pegar na mão da mamãe dela.

Maria: É que tem uma cobra fora e vai morder ela.

Pesquisador: Mas, ela pode ir pra rua?

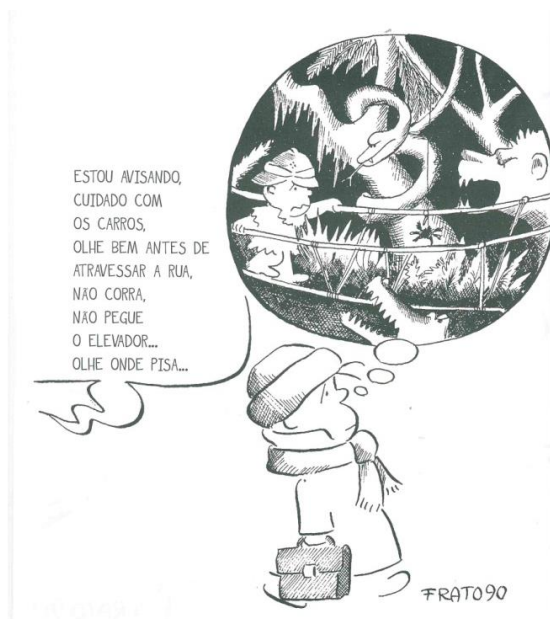
Crianças: Não!

José: O caminhão atropela ela.

(JOSÉ e MARIA, HCa – 1º aplicação)

As crianças parecem já ter internalizado as recomendações dos adultos sobre como elas devem se comportar. O que também se sabe, a partir da fala das crianças, é que elas não têm liberdade para interagirem/brincarem na rua. Embora, a comunidade não apresente grande fluxo de pessoas e automóveis, as crianças são ensinadas a brincarem dentro de casa e a não saírem para a rua sozinhas, pois esta é um lugar hostil (TONUCCI, 2008).

Figura 4 – Cercado por um mundo hostil (TONUCCI, 2008)



Fonte: A solidão da criança (TONUCCI, 2008)

A ausência da rua como espaço para interações, brincadeiras, peripécias etc. entre as crianças também foi expressa na fala de Tereza:

Tereza: Ei, Predo, Predo! A minha mãe né, num deixa nós fazer nada. Nós só vamo pra escola, volta pra casa. Vamo pra escola, volta pra casa.

Pesquisador: Só isso que faz?

Tereza consente que sim.

(TEREZA, HCa – 1º aplicação)

A fala acima parecia estar engasgada na menina, pois ela comentou sobre esse fato antes mesmo de se questionar o que a Vitória poderia fazer na comunidade. A casa como único lócus (extra instituição) das vivências infantis também emerge na fala da menina Nízia:

Pesquisador: O quê que ela pode fazer?

Nízia: Sentada, bem quietinha.

Pesquisador: Ela pode fazer outra coisa?

Nízia consente que não.

Pesquisador: Qual outra coisa ela pode fazer?

Nízia: brincar de esconde-esconde.

Nízia: Eu brinco.

Pesquisador: Onde é que brinca de esconde-esconde pra eu dizer pra ela?

Nízia olha a sala em que estamos, olha para a porta e diz: Lá fora.

Pesquisador: Lá na tua casa onde é que tu brinca de esconde-esconde?

Nízia: Em casa.

(NÍZIA, HCa – 1º aplicação)

No livro “A solidão da criança”, Tonucci apresenta reflexões sobre a “casa fortaleza”, o ambiente doméstico para a criança é analisado pelo autor como uma prisão. Tonucci (2008) faz uma crítica ao contexto urbano, à cidade, como um mundo cheio de muitos perigos para as crianças. No entanto, a partir das falas das crianças remanescentes de quilombolas, é possível refletir que a insegurança e a desconfiança, por meio da mediação dos adultos, também se fazem presentes no campo. Assim como a cidade não pertence mais às crianças (TONUCCI, 200), a posse do campo também parece estar ameaçada.

Figura 5 – Fechado em uma casa-fortaleza (TONUCCI, 2008)



Fonte: A solidão da criança (TONUCCI, 2008)

Outra característica identificada na fala das crianças trata-se da presença dos pais no contexto familiar. As crianças falavam e ou perguntavam sobre os pais da menina Vitória:

Pesquisador: A Vitória fica em casa sem fazer nada, ela acha muito chato.

Nízia: Cadê a mãe dela? Foi pa onde?

Pesquisador: A mãe dela foi trabalhar.

Nízia: Trabalhando?

Pesquisador: É.

Nízia: Cadê o pai dela?

Pesquisador: Foi trabalhar também.

(NÍZIA, HCa – 1º aplicação)

Diferentemente, da realidade de muitas crianças residentes em contextos urbanos, a presença do pai e da mãe em casa é sentida pelas crianças da comunidade remanescente de quilombolas como um aspecto importante. Nízia manifesta estranhamento com o fato da menina Vitória estar em casa sem a mãe e sem o pai, o que pode decorrer da companhia que Nízia e sua mãe compartilhavam em práticas cotidianas, como mencionado por ela em uma outra fala.

Para conhecer o que as crianças, de fato, podem fazer ou fazem na “comunidade remanescentes de quilombo”, se questionou o que a menina Vitória poderia fazer na rua:

Pesquisador: E na rua, o que a gente pode fazer na rua?

Nízia: Na estrada.

Pesquisador: Na estrada?

Nízia consente que sim.

Pesquisador: O que a gente pode fazer na estrada?

Helena: Sentar.

Pesquisador: Sentar?

Nízia: Sentar.

Pesquisador: Mas, o que a gente pode fazer na estrada?

Nízia: E o trator passou... bem grande... Foi a minha mãe que foi sentar lá, bem, bem lá na estrada. E a moto passou.

(NÍZIA e HELENA, HCa – 1º aplicação)

A coordenadora da instituição estava presente na realização desta etapa do procedimento. Por ser vizinha da menina Nízia, ela comentou que todas as tardes, a menina e a mãe sentam na calçada e ficam observando o fluxo na rua. O relato de Nízia foi o único que trouxe experiências com os familiares. As outras crianças citaram a casa e os pais, mas, nada comentaram sobre o que se fazia junto.

Aparentemente, as crianças não têm acesso às brincadeiras tradicionais em casa, assim como não têm no CEI Luiza Mahin. Apenas Nízia mencionou brincar de Esconde-esconde. A companhia de outras crianças foi outro aspecto ausente, como também o contato com a natureza, o que chama muita a atenção, pois as crianças tinham a disposição amplos terreiros com árvores. Segundo Tonucci (2008, apud SILVA, 2008, p. 262) “embora pareça um contrassenso, quanto mais estudada a criança é, mais seus direitos são violados, sejam eles o de

brincar, o de ter contato com a natureza, o de dialogar, de criar, de silenciar-se, de ter a companhia de outras crianças, entre tantos outros”.

No estudo de Paula (2009) com crianças (de 4, 5 e 6 anos) negras remanescentes de quilombolas do sul do Brasil, foram várias as situações em que a pesquisadora se deparou com a aproximação entre a cultura da comunidade e a cultura infantil. Em suas brincadeiras, as crianças traziam histórias, costumes e espaços da comunidade, como também, elas faziam-se presentes nas práticas sociais do grupo remanescente de quilombolas, como por exemplo, a prestação de homenagem às pessoas que faleciam na comunidade. A autora ressalta que as crianças participavam dessa última prática com a mesma seriedade presente em suas brincadeiras (PAULA, 2009).

No estudo de caso em questão, as crianças, quando questionadas sobre o que se poderia fazer na comunidade em que moravam, nada citaram dos espaços da comunidade e das suas práticas culturais, como por exemplo, as desenvolvidas no centro cultural, na associação de moradores, na tenda de umbanda etc. A ausência de contato das crianças com a cultura da comunidade pode se dar pelo fato dos seus moradores ainda estarem caminhando na construção de estratégias de preservação da cultura, como também de contágio dos pares para a promoção de um sentimento de pertencimento à comunidade (ação ainda invisível no CEI Luiza Mahin). Nesse processo, é necessário que esta cultura se constitua como uma tradição para além da manutenção, mas, para a recriação, a ressignificação e a transformação (SAURA, 2015), pois só assim, as crianças poderão conhecer a si mesmas como herdeiras e possuintes de negritude e campesinato.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente as instituições de Educação Infantil são responsáveis pelas rotinas parciais ou integrais vivenciadas por meninas e meninos de diversas nacionalidades. De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 101), as instituições de cuidado e educação das crianças pequenas “*podem ser entendidas como fóruns públicos situados na sociedade civil em que crianças e adultos participam juntos em projetos de importância social, cultural, política e econômica*” (grifo dos autores); e em meio a esses projetos, as crianças co-constroem conhecimentos, *identidade* e cultura. Nas instituições brasileiras é imprescindível que tais projetos levem em conta as relações étnico-raciais, pois o contexto brasileiro ainda é regido de modo explícito pelas classificações em raças sociais, “epifenômenos permanentes que organizam a experiência social humana e que não têm chances de desaparecer” (GUIMARÃES, 2001, p. 52, *apud* ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2012, p. 53).

A construção da identidade nos primeiros anos de vida se dá na vivência da(s) infância(s), ou seja, nas relações cotidianas que as crianças estabelecem com a cultura (WALLON, 1986, 2007; CORSARO, 2011), sejam pelas suas próprias iniciativas ou por meio de práticas intencionalmente planejadas por suas professoras. Nesse processo, a rotina se torna uma oportunidade de ampliação das curiosidades e das inquietações das crianças acerca de si e dos outros.

No contexto da Educação Infantil brasileira, o processo de construção da identidade na primeira infância é compreendido na concepção de criança explicitada no Art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), que afirma ser a criança um sujeito ativo e de direitos, que age sobre o meio e por ele é afetado, produtor de significados e culturas, que constrói sua identidade individual e coletiva (no presente estudo, se acrescenta a dimensão essencialmente *política* da identidade étnico-racial) nas interações com outras crianças e adultos, sendo assim a infância uma construção histórica e social.

Tendo em vista essa concepção de criança, compreende-se que as experiências vivenciadas durante esse processo são interpretadas de diferentes formas por cada sujeito, não podendo sua identidade ser compreendida como predeterminada, rígida e universal (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003). Ao contrário, a identidade é um conceito relacional e relativo, construído por meio de um processo que está sempre em curso, no qual “o significado do que as crianças são” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 81) as distanciam e/ou as aproximam das imagens que elas possuem dos grupos que constituem a comunidade humana à qual elas pertencem.

No caso das crianças negras remanescentes de quilombolas atendidas em espaços coletivos de educação, investigações (LEITE, 2009; SOUZA, 2015) têm apontado a discriminação, a autoimagem negativa e o desejo de ser branca(o) como fatores implicados no processo de construção da identidade étnico-racial desses sujeitos. Contudo, em outros estudos (MACÊDO, 2008; PAULA, 2014), manifestações de auto-representação positiva e de denúncias em relação às situações de discriminação vivenciadas também se fizeram presentes no processo em que as crianças negras se sensibilizam para o pertencimento delas à um grupo étnico-racial específico.

O presente estudo foi realizado com crianças remanescentes de quilombolas e com a professora responsável pelo agrupamento de Infantil III de uma instituição de Educação Infantil localizada na comunidade de pertencimento das crianças. O trabalho revelou a invisibilidade sofrida pelo grupo étnico-racial negro descendente de quilombolas no contexto de educação formal das suas crianças pequenas. Aspectos essenciais para a qualidade (socialmente referenciada) do atendimento não eram organizados de modo a proporcionar à essas crianças contatos diários com artefatos que representassem a comunidade negra e campesina à qual elas pertenciam. Os espaços da instituição eram ornamentados com representações brancas (estereótipos nórdicos) e com poucas representações negras, predominantemente, caricaturescas; e nenhum artefato cultural da comunidade foi identificado entre os materiais da instituição.

Além disso, as experiências promovidas na instituição tornam possível afirmar que a prática político-pedagógica do CEI Luiza Mahín não considerava o contexto de vida das crianças (maioria negra, moradoras do campo etc.), e em quase nada se diferenciava de uma instituição de Educação Infantil da zona urbana e de maioria branca. Os espaços, os patrimônios culturais, os artefatos físicos e simbólicos e, principalmente, “a cor da gente” do território remanescente de quilombolas não eram contemplados no currículo da instituição.

A despeito da professora da turma investigada, Nedina ignorava o pertencimento étnico-racial das crianças em sua atuação. Em nenhuma das práticas promovidas pela professora durante o período de observação se constatou o pertencimento étnico-racial das crianças ao grupo e à comunidade remanescente de quilombolas como aspectos relacionados à centralidade que o planejamento deve ter nas crianças (BRASIL, 2009). Embora, a professora Nedina fosse acolhedora com todas as crianças (negras e brancas), ela não promoveu experiências que favorecessem uma percepção positiva delas enquanto indivíduos negros e moradores do campo.

Entre a atuação descrita acima e a socialização familiar que foi possível conhecer⁵⁵ há uma estreita relação. Assim como a atuação da professora, a socialização promovida pelas famílias não se alicerçava na imagem das crianças como meninas e meninos negros remanescentes de quilombolas, como também ofereciam a elas mensagens de orgulho racial e étnico branco.

A ausência de mensagens de orgulho racial e étnico do grupo negro na instituição e pelas famílias faz-se perceber na socialização entre as crianças. Nas suas interações não eram manifestados conteúdos étnico-raciais, o que decorre das experiências que elas viveram até então. Por isso, o pertencimento delas ao grupo étnico-racial negro não se constituía como um fator que mobilizava a atenção delas para isso, como também não repercutia em suas interações.

Os achados produzidos por meio da escuta das crianças, promovida com uso de instrumentos específicos para tal, evidenciam que, no contexto pesquisado, as crianças negras parecem mais sensíveis ao pertencimento étnico-racial que as crianças brancas, embora, outros estudos (OLIVEIRA, 2007) argumentem que o contrário deveria acontecer: em um contexto de maioria negra, as crianças brancas deveriam estar mais sensíveis ao pertencimento étnico-racial, pois são elas as diferentes, que exercem o contraste. Contudo, na presente pesquisa, uma menina negra, além de parecer ser a mais sensível ao pertencimento étnico-racial, ainda atribui ao fenótipo negro o sentido *chato* e expressou sentimento negativo à este, como por exemplo, *não gostar*, isto prova que “o contato [entre crianças negras e brancas], por si só, não é condição para a erradicação [da discriminação étnico-racial] porque, muitas vezes, já pode estar totalmente determinado pelos modos de ver, agir, sentir, pensar que as ideologias produziram” (SANTOS, 2007). Esta constatação torna oportuno lembrar a importância do professor, como promovedor de experiências que rompem com tais ideologias, seja a que sustenta o preconceito e a discriminação étnico-racial (o racismo) ou outras formas de dominação, como o machismo, a homofobia, a xenofobia etc.

Ao investigar o processo de construção da identidade étnico-racial e sua articulação com o processo de construção da identidade de sujeitos do campo, o presente estudo constatou que, embora, a comunidade remanescente de quilombolas em que as crianças residem se apresente como um local tranquilo, com pouco fluxo de pessoas e automóveis, as crianças são ensinadas a brincarem dentro de casa e a não saírem para a rua sozinhas, segundo as próprias crianças, a rua guarda perigos, como o ataque de cobras e atropelamentos. As crianças remanescentes de quilombolas também interiorizaram, por meio da mediação dos adultos, que

⁵⁵ Os dados em relação às famílias são quanti e qualitativamente menores, já que o ambiente familiar das crianças não se constituiu, a priori, como objeto de estudo desta investigação.

fora de casa se tem um lugar inseguro, do qual deve se desconfiar. Além de parecerem estar com a posse do campo ameaçada, as crianças não têm contato com os espaços da comunidade e com as práticas culturais desenvolvidas nesses ambientes, como por exemplo, as vivenciadas no centro cultural, na associação de moradores, na tenda de umbanda etc. Esta pesquisa reforça o que outros estudos com crianças negras remanescentes de quilombolas (MACEDO, 2008; LEITE, 2009; PAULA, 2014; SOUZA, 2015) reivindicam: a necessidade de que a cultura destes territórios se constitua como uma tradição para além da manutenção, mas, para a recriação, a ressignificação e a transformação (SAURA, 2015), pois só assim, as crianças poderão conhecer a si mesmas como negras remanescentes de quilombolas.

As discussões realizadas neste trabalho assumem relevância no cenário brasileiro atual, tendo em vista movimentos retrógrados na área da educação, como por exemplo, o programa Escola sem partido, “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis”⁵⁶. Uma educação das relações étnico-raciais exige ser pensada e promovida com base em posicionamentos políticos e ideológicos, principalmente, no que se refere ao processo histórico que vitimou o grupo étnico-racial negro. Segundo Carvalho, Gallo e Pagni, em entrevista à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Escola sem partido:

(...) ameaça seriamente as conquistas no que se refere aos direitos civis e as lutas dos movimentos (...) pela discussão das questões étnico-raciais e pelas diferenças em relação à orientação sexual, aos deficientes e à inclusão dos cidadãos que vivem na extrema pobreza [majoritariamente negros] como parte do processo de democratização do país.

A visibilidade das crianças negras no campo de pesquisa da Educação Infantil também faz parte desse processo de democratização, embora, os estudos que ouviram estas crianças (GODOY, 1996; DIAS, 1997; SOUSA E CROSO, 2007; CLADE, 2013; TRINIDAD, 2011; CRUZ, 2015a) ainda sejam significativamente raros diante da importância que essa discussão tem para o atendimento que é pensado para as crianças brasileiras (ROSEMBERG, 2012). Por isso, é oportuno enfatizar as especificidades da presente pesquisa, uma vez que ela foi realizada com crianças público de creche e teve como locus de investigação uma instituição localizada no campo em que a presença de crianças negras é majoritária⁵⁷. A escolha do contexto se deu pelo questionamento de como se daria a construção da identidade étnico-racial em crianças que vivem em contextos de maioria negra, condição do contexto que foi

⁵⁶ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

⁵⁷ Quando as crianças da pré-escola atendidas em instituições urbanas de maioria branca são maioria nos estudos sobre identidade e discriminação étnico-racial na Educação Infantil (ROSEMBERG, 2012).

considerada como tendo impacto nas manifestações simbólicas que perpassam as relações entre as crianças e o grupo de pertença racial e étnico.

Na apresentação desse contexto (capítulo 6), de uma instituição de Educação Infantil localizada em uma comunidade remanescente de quilombo, foram discutidos aspectos relativos à qualidade do atendimento ofertada à essas crianças. Foi considerado que a instituição lócus da presente pesquisa não retrata os espaços frequentados por várias crianças negras residentes em área rural no Ceará, caracteriza-se como uma exceção. O que se sabe a nível nacional é que os estabelecimentos rurais de educação situados em comunidades remanescentes de quilombo são os portadores das piores condições de funcionamento (ARTES E ROSEMBERG, 2012). Por isso, se aponta a necessidade de “pararmos para refletir se não estamos focando em demasia metas de fortalecimento identitário, no plano simbólico, em detrimento de metas de justiça distributiva no plano material” (ARTES E ROSEMBERG, 2012, p. 64).

Outra dimensão que deve ser levada em conta nos trabalhos sobre crianças negras, aqui também remanescentes de quilombolas, refere-se à análise das condições de vida dessas crianças (ROSEMBERG, 2012), pois como se enfatizou no início deste trabalho, ser uma criança negra e pobre significa, na maioria das vezes, chegar à percepção do pertencimento étnico-racial mobilizado por experiências de rejeição, ao tempo em que também se percebe como suscitador de baixas expectativas, com uma morte educacional anunciada (ROSEMBERG, 1999).

Pertencer à classe social pobre foi o que me aproximou com tanto efeito do objeto de estudo da presente pesquisa, foi esta consciência que me acompanhou durante o processo de produção desta monografia. Com frequência, eu me reconhecia nos resultados de algumas pesquisas, especialmente, das que tratavam sobre as péssimas condições (materiais e simbólicas) dos equipamentos que atendem a maioria das crianças negras brasileiras. Nesses estudos, também lembrava dos meninos e meninas negros que comigo estudaram, os quais eram, sem exceção, tímidos ou indisciplinados. Hoje compreendo que eles se defendiam do racismo introduzido. As falas das crianças e os escritos dos pesquisadores aqui utilizados me mobilizaram a fazer deste trabalho algo para além de um produto a ser entregue para a conclusão de um curso, ele se tornou o símbolo de uma mudança interior, indispensável para a minha atuação enquanto professor.

Recordo de situações da minha infância em que o contato com pessoas negras não deixou marcas agradáveis em minhas lembranças, sentimentos que são frutos das imagens estereotipadas que eu tinha desses sujeitos. Posso citar como exemplo, as inúmeras vezes em

que me recusei a comer na frente de um primo preto. A sensação da qual me recordo, é de que eu iria vomitar. Outro exemplo se refere à minha festa de ABC, quando eu, dentre todos os meninos da sala, fiz par com a única menina negra da turma. Na infância e ainda na adolescência, olhava com ressentimento para as fotos desse evento, principalmente, para a foto em que estou de mãos dadas com a menina.

Ao concluir a realização desta monografia, percebo o quanto a experiência possibilitada pela orientação da professora Silvia Cruz me modificou e me fez compreender os sentimentos que marcavam as lembranças acima. Contudo, outro desconforto agora me acompanha: nos seis meses de análise dos dados empíricos, me pergunto como os sujeitos negros envolvidos nesse estudo compreenderiam as considerações e críticas aqui realizadas sobre a educação que eles promoviam para as suas crianças negras e campesinas. Em suma, como elas reagiriam as reflexões de um branco acadêmico e urbano?

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos jurídicos, políticos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, v. 1, p. 47-61.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação e Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 35, n. 127, p. 461-474. Abril/Junho. 2014.

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. INFÂNCIA, RAÇA E CURRÍCULO: alguns apontamentos sobre os documentos brasileiros para educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, p. 199-214, 2015.

AGUILAR FILHO, Sidney. **Educação, Autoritarismo e Eugenia**: Exploração do Trabalho e violência à infância no Brasil (1930-45). Tese (Doutorado em Educação). Campinas (SP), Universidade Estadual de Campinas. 2011.

ALBUQUERQUE, Simone Santos de; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, P. S. Linguagens e crianças: tecendo um rede pela educação da infância. **Aleph** (UFF. Online), v. VII, p. 5-23, 2013.

ALMEIDA, Saulo Santos Menezes de. **O processo de socialização de crianças e o desenvolvimento moral das mães: estudos sobre a expressão de conteúdos e traços estereotípicos de crianças brancas e negras acerca da cor de pele**. 2016. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel; CANDAU, Vera Maria Ferrão. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. In: **23ª Reunião Anual da Anped**, 2000, Caxambu (MG) (24-28 setembro). Educação não é privilégio - Anais 2000, 2000.

ARTES, Amélia; ROSEMBERG, Fúlvia. O rural e o urbano na oferta de educação infantil para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; et al.. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. 1ed.Porto Alegre: Evangraf, 2012, v. 1.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Práticas cotidianas na educação infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. 2009. (Relatório de pesquisa).

_____; et al.. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. 1ed.Porto Alegre: Evangraf, 2012, v. 1.

_____; GEHLEN, Ivaldo; FERNANDES, Susana Beatriz. Educação Infantil do Campo em foco: infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do Nordeste. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; et al.. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. 1ed.Porto Alegre: Evangraf, 2012, v. 1.

_____; FOCHI, Paulo Sérgio. Os bebês no berçário: ideias-chaves. In: Simone dos Santos Albuquerque; Maria Luiza Rodrigues Flores. (Org.). **Implementação do ProInfância no Rio Grande do Sul Perspectivas políticas e pedagógicas**. 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, v. 1, p. 57-68.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 21 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº.9.394/96. Brasília: MEC/SEB, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17/12/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 22 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 8, de 20 de Novembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. **Decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016b**. Programa Criança Feliz. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8869.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos jurídicos, políticos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, v. 1, p. 98-114.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONOMI, Adriallo. O Relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. (ORGs.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. 9.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.161-72.

Campanha Latinoamericana por el Derecho a la Educación - CLADE. **Consulta sobre la discriminación em la educación em la primera infancia**: um estudo desde la perspectiva de la comunidad educativa em escuelas de Brasil, Perú e Colombia – Informe regional. São Paulo: CLADE, 2013.

CAMPOS, Maria Malta; ESPÓSITO, Yara Lúcia; GIMENES, Nelson Antonio Simão. A Meta 1 do Plano Nacional de Educação. Observando o presente de olho no futuro. **Retratos da Escola**, v. 8, p. 329-352, 2014.

CAMPOS, Rosania. Marco Legal da Primeira Infância. **ANPED**. Rio de Janeiro, nov. 2016. Entrevista a João Marcos Veiga.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio; PAGNI, Pedro Angelo. O programa Escola Sem Partido e a destruição de uma das virtudes modernas da escola. **ANPED**. Rio de Janeiro, mac. 2016.

CASTORINA, J. A.. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. In: **Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995.

CAVALLEIRO, Eliana. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1998.

CORSARO, William. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. Formação de Professoras para Educação Infantil. **ANPED**. Rio de Janeiro, nov. 2016. Entrevista a João Marcos Veiga.

CROCHICK, José. Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Da omissão assumida à prioridade negada: notas sobre a ação do Estado brasileiro na Educação Infantil. **O Público e o Privado**, Fortaleza, Ceará, n.5, p. 137-158, 2005.

_____. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. v. 1.

_____. Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello de. (Org.). **Ouvindo crianças na escola**. 1ªed.São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, v. 1, p. 11-19.

_____. Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED**, 2015, Florianópolis. PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 2015a.

_____; CRUZ, Rosemeire Costa Andrade. A perspectiva de crianças sobre a creche. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, p. 155-175, 2015b.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão**: uma introdução a psicologia da inteligência de Henri Wallon. São Paulo: Manole Dois, 1990.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DELGADO, A. C.; MULLER, F. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 26, n.91, p. 351-360, Maio/Agosto. 2005.

DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade étnico-racial e educação infantil**: Três escolas, uma questão. Muitas respostas. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

DOLTO, Françoise. **As etapas decisivas da infância**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

FREITAS, M. T. et al. **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez, 2003. Coleção questões da nossa época; v. 107.

GATTI, Bernardete Angelina. A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações. In: GATTI, Bernardete Angelina. (Org.). **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GALVÃO, Izabel. Apresentação da tradução brasileira. In: WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GODOY, Eliete Aparecida de. **A representação étnica por crianças pré-escolares**: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas (SP), Universidade Estadual de Campinas, 1996.

GULASSA, M. Lúcia Carr Ribeiro. A constituição da pessoa: os processos grupais. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 95-118.

JABLON, Judy; DOMBRO, Amy; DICHTELMILLER. Diretrizes para uma observação efetiva. In: **O poder da observação** – do nascimento aos 8 anos. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; RAMOS, Fabiana. Educação Infantil do Campo em foco: infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do Nordeste. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; et al.. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo.** 1ed. Porto Alegre: Evangraf, 2012, v. 1.

LEITE, Gisélia Maria Coelho. **Políticas Públicas e olhares sobre a diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de lagoa Trindade (Jequitibá – MG).** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, SP: E.P.U., 1986.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança.** São Paulo: Summus, 1981.

KRAMER, Sonia. Privação Cultural e Educação Compensatória. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 54-62, 1982.

KUHLMANN JR., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 14, p. 5-18, 2000.

_____. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n.78, p. 17-26, 1991.

_____. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a auto-estima.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos Modos de Socialização das Crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 391-403, Maio/Agosto. 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, Março. 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN, v. 4, p. 6-14, 2012.

MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2016.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.

NUNES, Lucas Garcia. As ações culturais do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo através dos Parques Infantis. **RESGATE** - Revista Interdisciplinar de Cultura, v. 22, p. <http://www.cmu.>, 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PAULA, Eliane. de. **“VEM BRINCAR NA RUA!” Entre o Quilombo e a Educação Infantil**: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial? Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia e FORMOSINHO, João (Orgs). **Associação criança**: um contexto de formação em contexto. Braga : Coleção Minho Universitária, 2001.

OLIVEIRA, Lúcio. **Tímidos ou indisciplinados?**. 1. ed. São Paulo: NEINB(USP)/MEC, 2007. v. 1. 36p.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 1. ed. Campinas SP: Papyrus, 2000. v. 1. 200p.

PROUT, Alan. Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, Setembro/Dezembro. 2010.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RAMOS, Grazielle de Albuquerque. **A visão das professoras, do núcleo gestor e das famílias sobre a relação família e escola na educação infantil**. 2010. TCC (graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Fortaleza.

REGO, Teresa Cristina. Novas perspectivas para o estudo da infância. *Cultura e Sociologia da infância: a criança em foco*. **Educação** (São Paulo), v. 1, p. 6-13, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e Educação Infantil. **Textos FCC**. Departamento de Pesquisas Educacionais/Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1991.

_____. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 96, p. 3-86, 1996.

_____. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n. 107, p. 58-65, julho 1999.

_____. Sisifo e a educação infantil brasileira. **Revista Proposições**, Campinas, v. 14, n.1, p. 177-196, 2003.

_____. A criança pequena e o direito creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos jurídicos, políticos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, v. 1, p. 11-41.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

_____. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Agosto. 2005.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39.

SAURA, Soraia Chung. Culturas Populares, Brincar e Conhecer-se. In: MEIRELLES, Renata. (Org.). **Território do Brincar**: diálogo com escolas. 1ed.São Paulo: Instituto Alana, 2015, v. 1, p. 51-61.

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. **A construção do eu no contexto da educação infantil influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo**. 2009. 269 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SILVA, Adriana. **Culturas infantis em creches e pré-escolas**: estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Beatriz Caitana. **A construção da (in)visibilidade da infância quilombola: o papel do Estado e do movimento social**. 2011. 158f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra.

SILVA, Luiz. **Moreninho, neguinho, pretinho**. 1. ed. São Paulo: NEINB(USP)/MEC, 2007. v. 1. 49p.

SILVA, Marta Regina Paulo da. O protagonismo infantil na obra de Francesco Tonucci. **Educação & Linguagem**, v. 1, p. 261-264, 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Crianças negras entre a assimilação e a negritude**. Revista Eletrônica de Educação - REVEDUC, São Carlos, p. 161 - 187, 01 ago. 2015.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 7-31, Março. 2001.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais no Brasil**: possibilidades e desafios para a implementação da Lei nº 10.639/2003. São Paulo: Ação Educativa, CEAFFRO e CEERT, 2007.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. **"Ser quilombola"**: identidade, território e educação na cultura infantil. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2015.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Psicologia da Educação. São Paulo, 2011.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança**. Campinas: Autores Associados, 2008. 183 p.

YIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

_____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1986.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline. **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A- CENÁRIO DAS PESQUISAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As creches e pré-escolas, compreendidas como espaços privilegiados para as interações entre crianças coetâneas e adultos, são os lócus das pesquisas aqui analisadas com objetivo de identificar quais pressupostos teóricos a produção acadêmica sobre a construção da identidade na primeira infância no contexto da Educação Infantil têm utilizado.

Para a construção deste cenário foram realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO). Nos bancos citados, foram usadas como buscadores as seguintes combinações de palavras-chave: I. Identidade – Educação Infantil; II. Identidade – Criança; III. Identidade – Infância; IV. Identidade – Bebê.

Com a finalidade de apresentar um panorama o mais fiel possível da real produção acadêmica brasileira sobre o tema em questão - em pesquisas anteriores e nesta, foi possível constatar que trabalhos que abordam a temática pesquisada pelas palavras-chave ficam de fora dos resultados apresentados pelas plataformas, especialmente na BDTD, isto decorre de escolhas equivocadas das palavras-chave (que não representam o conteúdo do texto) por parte dos autores, do cadastro errôneo do texto nas plataformas (quando há o acréscimo desnecessário e incorreto de letras e acentos nas informações das publicações), etc. Vale ressaltar, que uma parcela da produção acadêmica é divulgada em eventos, livros e revistas que possuem seus anais/números publicadas em impresso, o que dificulta o seu acesso - utilizou-se de palavras que se fazem presentes nas discussões sobre identidade, como por exemplo, discriminação, preconceito e diversidade; combinando-as, com frequência, com os mesmos termos apresentados anteriormente (Educação Infantil, Criança, Infância e Bebê).

Foram analisados os resumos de 42 trabalhos (14 artigos, 18 dissertações e 9 teses), dentre estas se encontram publicações identificadas nas plataformas e outras conhecidas pelo autor. Destaca-se que todas as produções pertencem a área das Ciências Humanas, principalmente ao campo da Educação (37), mas também à Psicologia (3) e à Economia Doméstica (1) e o aumento de produções em meados da primeira e da segunda década do século 2000 (cinco trabalhos em 2005 e sete em 2015).

As pesquisas seguem a tendência predominante no campo da Educação Infantil no que diz respeito aos grupos de crianças investigadas, o foco está nas turmas da pré-escola, com

22 trabalhos realizados, especificamente, com crianças de 4, 5 e 6 anos. Apenas quatro trabalhos foram realizados somente em creches, destes exclusivamente um foi realizado com bebês. Foram ainda identificados trabalhos que tiverem como lócus creches e pré-escolas (sete) e pesquisas que apresentam o contexto investigado como Educação Infantil (cinco).

O processo de construção da identidade é investigado de diferentes perspectivas nas pesquisas analisadas, as relações de gênero (13 trabalhos) e a relações étnico-raciais entre crianças negras (12 trabalhos) obtiveram a atenção da maioria dos trabalhos. A sexualidade, a autonomia, as lutas políticas, a diversidade cultural, o pertencimento étnico (quilombola), o preconceito e a inclusão de pessoas com deficiência são fenômenos também investigados junta a construção da identidade no contexto da E.I.

A Psicogenética Walloniana está presente em onze das quarenta e duas produções encontradas, com maior frequência nas que abordam o processo de construção da identidade étnico-racial e da identidade de gênero. Outras abordagens da psicologia do desenvolvimento são utilizadas como aportes teóricos nas produções em questão, o construtivismo de Piaget (10 citações), o sócio-interacionismo de Vigotsky (19 citações) e Leontiev (1 citação) e a psicanálise de Freud (5 citações), de Winnicott (2 citações) e de Klein (1 citação). Vale ressaltar que estes autores não são utilizados estritamente para compreender a construção da identidade em crianças, em algumas investigações contribuem para a compreensão e análise da linguagem e do pensamento infantil.

O campo da Sociologia da Infância está presente em pouco mais da metade dos trabalhos (23 produções), por meio de seus diversos autores, especialmente, dos que adotam um contato mais direto com as culturas infantis (mediante à etnografia) como Corsaro (14 citações) e Sarmiento (18 citações), que são os mais citados. Qvortrup (4 citações), da abordagem Estrutural do campo, e Prout (2 citações), da Sociologia do discurso da Criança e da Infância, também são apresentados nos referenciais teóricos.

As contribuições de Ariès (13 citações) sobre a construção social do sentimento de infância e as discussões de Cohn (3 citações) a propósito do recente campo da Antropologia da Criança acompanham as considerações realizadas sobre a Sociologia da Infância.

APÊNDICE B- PRANCHAS PARA COMPARAÇÃO DE FOTOS

I. bebê e menino branco (variação da idade)



II. menino e menina negros (variação do sexo)



III. duas meninas negras (variação da idade)



IV. menino negro e menino branco (variação do pertencimento étnico-racial)



V. menina negra e menina branca (variação do pertencimento étnico-racial)



APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS

Senhores Pais,

Estamos realizando uma pesquisa que se chama “**A construção da identidade étnico-racial em crianças negras quilombolas no contexto da creche**”, cujo objetivo principal é analisar como acontece o processo de construção da identidade étnico-racial em crianças quilombolas que frequentam a creche na sua comunidade, privilegiando a sua perspectiva. Para atingir o nosso objetivo, pretendemos realizar observações sobre a rotina das crianças, que serão registradas em diário de campo e através de fotos e filmagens, e fazer entrevistas as crianças, por meio de estratégias específicas adaptadas às suas características de desenvolvimento; vamos convidá-las a participar de pequenos grupos com outros colegas da mesma turma e realizar duas atividades: comparar pares de fotos de crianças e conversar sobre temas que se referem ao local onde elas moram e ao pertencimento étnico-racial. Ninguém precisará pagar nada porque todas as despesas serão de responsabilidade dos pesquisadores.

Gostaríamos que os senhores permitissem que seu filho ou sua filha participasse dessa pesquisa.

Caso os senhores concordem com a participação do seu filho ou da sua filha nesta pesquisa, por favor, assine este documento que tem duas cópias: uma ficará com os senhores e a outra com o pesquisado.

Esclarecemos que: 1º) os senhores podem aceitar ou não a participação do seu filho ou filha; 2º) caso o senhor aceite, o seu filho não correrá nenhum risco nem será prejudicado nas atividades aqui do CEI; 3º) em todos os textos que escrevermos, o nome da escola e o nome do seu filho será mantido em segredo; 4º) caso o seu filho ou filha desistam de participar no meio da pesquisa, ninguém será prejudicado; 5º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 6º) os senhores só assinarão esse papel quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com o pesquisador, Pedro Neto Oliveira de Aquino, residente à Avenida Jaime Paulino, nº 1321- Alto da Mangueira, CEP: 61.905-105, Maracanaú-CE, celular: 99847.5463, e-mail: pedrodemelo@outlook.com.

Fortaleza, 17 de março de 2017

Nome da criança:

Nome do responsável pela criança: _____

Assinatura do responsável pela criança: _____

Assinatura digital:

Nome da Testemunha: _____

Assinatura da Testemunha: _____

Pedro Neto Oliveira de Aquino
Pesquisador

APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA

Sra. Professora,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “**A construção da identidade étnico-racial em crianças negras quilombolas no contexto da creche**”, cujo objetivo principal é analisar como acontece o processo de construção da identidade étnico-racial em crianças quilombolas que frequentam a creche na sua comunidade, privilegiando a sua perspectiva.

Para atingir o nosso objetivo, pretendemos realizar observações sobre a rotina das crianças, que serão registradas em diário de campo e através de fotos e filmagens, e fazer entrevistas as crianças, por meio de estratégias específicas adaptadas às suas características de desenvolvimento.

Com essas informações, gostaríamos de solicitar a sua autorização para que essa pesquisa seja realizada na sua turma. Caso aceite, por gentileza, assine esse documento que possui duas vias: uma ficará com a senhora e a outra com o pesquisador.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) a identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; 6º) as despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade exclusiva dos pesquisadores; e 7º) somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com o pesquisador, Pedro Neto Oliveira de Aquino, residente à Avenida Jaime Paulino, nº 1321- Alto da Mangueira, CEP: 61.905-105, Maracanaú-CE, celular: 99847.5463, e-mail: pedrodemelo@outlook.com.

Fortaleza, 17 de março de 2017

Nome da professora: _____

Assinatura da professora: _____

Pedro Neto Oliveira de Aquino
Pesquisador

APÊNDICE E- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A COORDENAÇÃO DA CRECHE

Sra. Coordenadora,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “**A construção da identidade étnico-racial em crianças negras quilombolas no contexto da creche**”, cujo objetivo principal é analisar como acontece o processo de construção da identidade étnico-racial em crianças quilombolas que frequentam a creche na sua comunidade, privilegiando a sua perspectiva.

Para atingir o nosso objetivo, pretendemos realizar observações sobre a rotina das crianças, que serão registradas em diário de campo e através de fotos e filmagens, e fazer entrevistas com as crianças, por meio de estratégias específicas adaptadas às suas características de desenvolvimento.

Com essas informações, gostaríamos de solicitar a sua autorização para que essa pesquisa seja realizada nesta creche. Caso autorize, por gentileza, assine esse documento que possui duas vias: uma ficará com a senhora e a outra com o pesquisador.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) a identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; 6º) as despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade exclusiva dos pesquisadores; e 7º) somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com o pesquisador, Pedro Neto Oliveira de Aquino, residente à Avenida Jaime Paulino, nº 1321- Alto da Mangueira, CEP: 61.905-105, Maracanaú-CE, celular: 99847.5463, e-mail: pedrodemelo@outlook.com.

Fortaleza, 17 de março de 2017

Nome da coordenadora: _____

Assinatura da coordenadora: _____

Pedro Neto Oliveira de Aquino
Pesquisador

APÊNDICE F- AS CRIANÇAS NEGRAS REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS EM CONSTRUÇÃO DE SUAS IDENTIDADES

Durante o período de observação do agrupamento de Infantil III focalizado, se constatou manifestações por parte das crianças de processos que compõem o quadro sugerido por Wallon para caracterizar o fenômeno da construção da identidade na infância (GALVÃO, 2008; WALLON, 1986, 2007). Essas manifestações são compreendidas como indícios para o conhecimento de como as crianças estão no processo de construção de si. Os dados discutidos a seguir reforçam a concepção de que apesar de se eleger uma base teórico para compreensão do processo (no caso, a Psicogenética walloniana e a construção do eu na infância), é necessário que se atente para os sujeitos em contextos reais, ou seja, de que os processos psicológicos (que também são sociais) não seguem uma ordem rígida em todos os sujeitos, mas, seguem o ritmo com o qual cada indivíduo vivencia suas experiências – ideia contemplada na psicogenética walloniana.

As crianças participantes do estudo se encontravam em diferentes momentos do estágio denominado Personalismo (GALVÃO, 2008; WALLON, 1986 e 2007) – cujas características foram apresentadas no capítulo 4 do presente trabalho. No início do primeiro semestre deste ano, quando, provavelmente, as crianças ainda não tinha três anos, foi possível identificar crianças que se encontravam no primeiro movimento desse estágio (as condutas de oposição), como também crianças que se encontravam no seu último movimento (as condutas de imitação), fato que exemplifica a complexa dinâmica do desenvolvimento infantil segundo Wallon (1975, 2007)

Aurora, menina branca, esteve presente em dois conflitos interpessoais (GALVÃO, 2008) observados, os quais consistiam na disputa para afirmação do “eu”. O primeiro foi vivenciado com Preto (preto), com o qual a menina travou um diálogo composto apenas pela palavra “eu”. O motivo que deu início ao conflito é desconhecido, ele apenas foi percebido quando as duas crianças passaram a falar alto, dizendo uma para a outra: “Eu”. Vale dizer que, ao final do conflito, Preto soprou no rosto de Aurora como que para irritá-la. O segundo conflito, presenciado na oitava visita, ou seja, aproximadamente, um mês e meio depois, foi travado com Graça (parda). A disputa entre as meninas teve início depois da professora pedir para a turma guardar em baixo da mesa folhas que ela tinha distribuído. Aurora e Graça guardaram, em seguida, começaram a falar alto “eu”, uma para a outra.

As condutas de afirmação do “eu” estão relacionadas ao primeiro movimento do estágio personalista, as condutas de *oposição*. A criança se afirma enquanto sujeito diferente do outro para se individualizar, em contrapartida ao estado de socialização plena no qual se encontrava anteriormente. Segundo Wallon (1987, p. 285, *apud* GALVÃO, 2008, p. 53) “(...) a criança adota um ponto de vista exclusivo e unilateral, o seu, o de uma personalidade particular e constante, tendo sua própria perspectiva.”. Um dado interessante nos conflitos apresentados acima é o fato deles terem sido vivenciados entre uma criança branca e duas crianças negras. É possível supor que isto tenha decorrido da diferenciação constitutiva da estrutura binário do pensamento infantil (WALLON, 2007), na qual a identificação como branca tenha feito Aurora se opor à Preto e Graça, menino e menina negros. No caso dos conflitos interpessoais em questão, podemos supor que o pertencimento étnico-racial das crianças tenha sido um fator que influenciou a afirmação das crianças enquanto elas próprias, ou seja, do “eu” que se constituía em cada uma delas, tendo em vista a possibilidade de diferenciação possibilitada pelas características “do outro” (para a menina branca, as crianças negras e para as crianças negras, a menina branca).

Segundo Galvão (2008), o movimento de oposição tem características de uma “verdadeira crise”. Índícios dessa crise foram identificados entre as crianças do agrupamento de Infantil III investigado, como exemplificado no seguinte trecho de diário de campo: Jesus e José disputam um conflito “É sim” - “É não” (Diário de campo - 29/03/2017).

A origem do conflito interpessoal vivenciado pelos dois meninos não foi observada. Além do conflito acima, foram várias as situações em que se presenciou as crianças dizendo “não” para situações que eram incontestáveis, como por exemplo, se estava ou não chovendo quando o dia estava ensolarado. As crianças também entravam nesses conflitos como que para participarem de uma espécie de jogo, no qual o papel dos diferentes envolvidos era fazer prevalecer a sua opinião. De acordo com Galvão (2007, p. 53), “a criança opõe-se sistematicamente ao que distingue como sendo diferente dela [e/ou do que ela pensa] (...), combate qualquer ordem, convite ou sugestão que venha do outro, buscando, com o confronto, testar a independência de sua personalidade”.

Outras manifestações que situam os processos vividos pelas crianças no estágio do personalismo consistem em condutas de mobilização da atenção para elas mesmas e de imitação de pessoas de referência. Estas condutas compõem os outros dois movimentos do personalismo, respectivamente, a *idade da graça* e a *imitação*. O primeiro tipo de conduta foi observada em uma interação entre Aurora, Sofia e as demais crianças da turma:

As crianças não se envolvem com a prática proposta pela professora. Tudo o que Aurora e/ou Graça fazem, as crianças repetem, tipo o “mestre mandou” (Diário de campo - 29/03/2017).

No decorrer da interação relatada acima, as duas meninas gargalhavam cada vez que as suas ações eram imitadas pelas outras crianças, o que contagiava as demais e as mobilizavam para continuarem no mesmo exercício. Aurora e Graça se empenhavam “em obter a admiração dos outros” (GALVÃO, 2008, p. 55), mesmo frente as tentativas da professora em mobilizar as crianças para a atividade proposta por ela. As “graças” das duas meninas apenas se dissiparam quando a professora às repreendeu diretamente, o que culminou na ausência de *oxigênio social* (GALVÃO, 2008), o qual estava sendo oferecido pelas outras crianças do grupo por meio de suas condutas imitativas e de suas risadas.

Na situação discutida acima, também é possível analisar o movimento de imitação. As meninas, nessa situação específica, foram consideradas uma figura de referência ou merecedoras de atenção pelas outras crianças. Contudo, uma figura de referência com maior peso, a professora, dissipou a admiração para com as duas meninas, e, com isso, a plateia se desfez. As condutas de imitação podem ser também exemplificadas nas atitudes do menino Preto para com a professora Nedina.

Como dito na apresentação que se fez do menino neste capítulo, Preto manifestava ter a professora como uma figura de referência. Ele repetia as falas de ordens e/ou de atenção da docente para as crianças, como que para reforçar o que a professora dizia ou para satisfazer o desejo de substituí-la (WALLON, 2007). Desta forma, Preto incorporava as atitudes e o papel social da professora Nedina, enriquecendo e alargando suas possibilidades no processo de construção do “eu” (GALVÃO, 2008).

É válido ressaltar o caráter coletivo das manifestações aqui discutidas. As condutas representativas dos movimentos de oposição, idade da graça e imitação se deram nas interações entre as crianças e destas com a professora. Isso reforça a compressão de que “a distinção entre o eu e o outro só se adquire progressivamente, num processo que se faz nas e pelas interações sociais” (GALVÃO, 2007, p. 50). A isso se articula a importância das experiências vividas pelas crianças nos ambientes coletivos de educação, os quais devem oferecer às crianças uma multiplicidade de formas de ser e existir.